دراسات الطفولة والصحة النفسية

الخصائص النفسية والبيئية للطفل الاندفاعي الدلالات التشخيصية ومقومات العلاج



دكتور. محمد علي السعيد

استشاري القياس النفسي وتعديل السلوك

المكتب العربي للمعارف



الدكتور / محمد على السعيد السيد

*ليسانس آداب - جامعة عين شمس
*دبلوم علاقات عامة وإعلام -جامعة عين شمس
*دبلوم فى العلوم البيئية والانسانية.جامعة عين شمس
*ماجستير فى العلوم البيئية (قسم العلوم الإنسانية)جامعة عين شمس
*دكتوراه الفلسفة في العلوم الانسانية والبيئية - جامعة عين شمس
*مشاركا ومكرما فى المؤتمر الأول للبحث العلمى بجامعة عين شمس
*متخصص فى دورات التنمية البشرية والدورات التأهيلية للتوافق النفسى
*مشاركا فى العديد من ورش العمل للتطويرالتعليمى و التكنولوجى داخل مصر وانجلترا والبرتغال
*مؤلفا لكثير من المقاييس والبرامج النفسية والبيئية منها مقياس الجودة البيئية ، مقياس التوافق النفسى والاجتماعى والبرنامج المعرفى السلوكى لخفض الاندفاعية - وغيرهم من المقاييس والبرامج النفسية والبيئية

الخصائص النفسية والبيئية للطفل الاندفاعي

(دراسة للدلالات التشخيصية ومقومات العلاج)

دكتور/ محمد علي السعيد السيد

الناشر

المكتب العربي للمعارف

عنوان الكتاب : الخصائص النفسية والبيئية
اسم المؤلف : دكتور/ محمد علي السعيد السيد
تصميم الغلاف : شريف الغالي

. . . .

. . . .

الناشر
المكتب العربي للمعارف

٢٦ شارع حسين خضر من شارع عبد العزيز فهمي
ميدان هليوبوليس – مصر الجديدة – القاهرة
تليفون/ فاكس: ٢٦٤٢٣١١٠-٠١٢٨٣٣٢٢٢٧٣
بريد إلكتروني : Malghaly@yahoo.com

. . . .

الطبعة الأولى أكتوبر ٢٠١٣

. . . .

رقم الإيداع :٢٠١٣/١٤٣٢٢
الترقيم الدولي : - I.S.B.N.978-977-276-638-3

إهداء

إلى كل من يبحث عن الحياة الكريمة لأبنائنا ..... فلعله يدرك
أن الكفاءة في المهنة هي التي تحدد مكانته في هذه الحياة
والمكانة في الحياة لا تأتى وليدة الصدفة ..... وإنما
بتقديم المساعدة للآخرين.......
والسعادة والنجاح يجتمعان سويا والى الأبد عندما تجعل عطاءك
لمهنتك – هي في الوقت ذاته – هوايتك ....

والله ولى التوفيق

المؤلف

مقدم . . . ـة

يمر الأفراد خلال نموهم بالعديد من الخبرات البيئية بالإضافة إلى أن استعداداتهم الوراثية التي تنحو بهما نحو التمايز في الفروق في الجوانب الجسمية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، ولا تعمل التربية فقط علي نقل المعرفة العلمية والإنسانية لهم، وإنما يمتد دورها أيضا إلى تدريبهم علي انتقاء المعرفة، وطرق التفكير ومعالجة المعلومات ويختلف التلاميذ أثناء تناولهم للمقررات الدراسية حسبما يظهره أثناء ملاحظة أدائهم ويعكس سمات شخصياتهم، وقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة ما يوجد بين التلاميذ من فروق في مختلف جوانب الشخصية، وتركز اهتمامهم بصفة خاصة علي النشاط العقلي المعرفي، مما كان له أثر بالغ في التعرف علي كيفية تناول أو تجهيز التلميذ للمداخلات، ومن ثم طريقة إصداره للاستجابة علي النحو الملائم. ومما لا شك فيه تعتبر الاندفاعية أحد الأساليب المعرفية التي تؤثر في عملية التعلم . فالتعلم الناجح يتطلب العديد من العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير، والأطفال المندفعين يكون لديهم عجزا في تلك العمليات مما يسبب لديهم مشكلات تعليمية واجتماعية طويلة الأمد فقد أشار مارجوليس وآخرون إلى أن الأطفال المندفعين يفشلون كثيرا في اختبارات التعرف علي الكلمات والتحصيل في الرياضيات، إضافة إلى ضعف القدرة علي التفكير الاستقرائي وتؤكد نتائج الدراسات أن السلوك الاندفاعي للأطفال يولد مناخا بيئيا يعوق القائمين بتقديم الخدمات والرعاية الكاملة لهم سواء في البيت أو داخل المدرسة لذلك قام الباحث بتصميم جلسات لأمهات هؤلاء الأطفال ممثلين لأسرة كل طفل مندفع من عينة الدراسة الحالية، وذلك لانشغالهم بهذا السلوك وما يحدث بسببه من أضرار وأذى لهم، سواء في داخل البيت أو المدرسة أو خارجهم، لذا فإن معالجته يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من العمر وذلك بغية الحيلولة دون تفاقم المشكلات التي يواجهها الطفل .

وكانت نتيجة ذلك أن حاول بعض الباحثين خفض السلوك الاندفاعي وغيره من الاضطرابات، سواء باستخدام العلاج بالعقاقير الطبية أو أساليب العلاج السلوكي إلا أن بعض الدراسات قد اتجهت في الآونة الأخيرة إلى

استخدام العلاج السلوكي المعرفي في خفض السلوك المعرفي الاندفاعي عند الأطفال العاديين وغير العاديين معتمدة في ذلك علي أن المشكلات السلوكية يرجع سببها إلى القصور في الضبط الذاتي .

وتمثل اللغة جانبا مهما ورئيسيا في ضبط السلوك للفرد، حيث يشير فوجسكى ١٩٦٢ ولوريا ١٩٦٩ إلى أن الضبط للسلوك لا يتم إلا عندما تتطور المفاهيم والمعاني في النظام اللغوي للطفل . وقد اعتمد ميكنبوم ١٩٧٧ علي ذلك عند استخدامه لأسلوب الضبط الذاتي عن طريق الحوار الداخلي مشيرا إلى أن عمليات الضبط الذاتي تكون في شكل نشاط لغوى يقدم للذات .

ويؤكد كندال ١٩٨٤ علي أن نجاح إجراءات التعليم الذاتي عند الأطفال بصفة عامة يعتمد أساسا علي التخطيط الجيد لتنفيذ البرنامج وأيضا علي عناصره والدروس أو الأنشطة المقدمة للطفل من خلاله .

وقدم بتاجيه Piaget نموذجًا للتعلم يعتمد علي النمو العقلي للمتعلم، فإذا ما واجه المتعلم موقفًا جديدًا فإن المعلومات المتضمنة في الموقف تستثيره وبالتالي يكون في حالة عدم اتزان Disequilibrium مؤقت، وعندما يتم له تمثل Assimilation المعلومات الجديدة، يحدث له تسكين لهذه المعلومات في تركبه ألإدراكي وتعود حالة الاتزان للمتعلم ثانية، وطبقًا لذلك فإن بتاجيه ينادي بضرورة جعل التلاميذ يتفاعلون مع الأشياء مباشرة، ويشتركون في التفكير وفرض الفروض وأن ذلك هو الأسلوب المناسب لتعديل وتنظيم التركيبي الإدراكي لديهم وبالتالي أدائهم للاستجابة المناسبة، ويختلف التلاميذ أثناء تناولهم للمقررات الدراسية حسبما يظهر أثناء ملاحظة أدائهم مما يعكس سمات شخصياتهم وما يستتبعها من أساليب معرفية في التعلم، إلا أن غالبية المعلمين لا يعيرون اهتمامًا لتقويم أداء التلاميذ ولا للأساليب المختلفة التي يستخدمونها في عملية التعلم، ويصرفون النظر عن معالجة الفروق بين التلاميذ في هذا المجال عند إعدادهم للدروس المقررة، وبالتالي يستمر التلاميذ في ممارسة الأساليب التي تدربوا عليها دون مساعده من المعلمين في تنظيم طريقة استقبالهم للمثيرات التعليمية أو تعديل أسلوب معالجة المادة التعليمية، مما ينقصهم الكثير من أساليب

التفكير السليم وتقل درجة نموهم التعليمي لذا يتحتم علي المختصين مراعاة أساليب التعلم المناسبة عند إعدادهم للمناهج الدراسية.

وقد أهتم كثير من الباحثين بدراسة ما يوجد بين التلاميذ من فروق في مختلف جوانب الشخصية وتركز اهتمامهم بصفة خاصة علي النشاط العقلي المعرفي، مما كان له أثر كبير في التعرف علي كيفية تناول - تجهيز التلميذ للمعلومات - المدخلات، ومن ثم طريقة أدائه للاستجابة علي النحو الملائم، وقد امتد هذا الاهتمام ليشمل كذلك دراسة الأساليب المعرفية CognitiveStyles مما ساعد كثيرًا علي معرفة الفروق في النشاط المعرفي بين التلاميذ في هذا المجال.

وتعتبر مرحلة الطفولة أهمَّ مرحلةٍ في حياة الإنسان؛ ففيها بداية التشكيل والتكوين، وعليها سيكون الإنسان بعد ذلك: سَوِيًّا أو مريضًا أو فجميع الأمراض النفسية تقريبًا تنشأ نتيجةً لسوء فهم طبيعة هذه المرحلة ومتطلَّباتها؛ فالغضب، والخوف، والانطواء، والاندفاع، وغير ذلك من أمراض تنشأ في بداية هذه المرحلة إن أُسيء إلى الطفلِ فيها و ولم يعامَل المعاملةَ التربويَّةَ السليمة، ولذا فنحن نَخُصُّ هذه المرحلةَ بالذِّكْر دون بقية المراحل السِّنِّيَّة الأخرى؛ ولكنَّنا نؤكد علي أنَّ هذهِ الخصائصَ غيرُ مصطنعة عند بعض الأطفال؛ بل إنَّها تدلُّ علي أنَّ هذا الطفل سَوِيٌّ وطبيعيٌّ، وإن أتى ذلك علي المربِّي ببَعْضِ الضَّرر، فمَثَلاً: الطفل حتَّى سن ست سنوات لا يُمَيِّز بين الصواب والخطأ؛ فلذلك قد تجده يضع يده في الماء الساخن أو يضع يده علي النار؛ ليَستكشفَ هذا المجهولَ بالنسبة له، فلا بدَّ أن أُعامِل الطفل علي أنه طفل غير مُدرِك، وأن ما يفعله طبيعيٌّ في هذه السِّنِّ، فعلينا فقط أن نُرشِد ونُهَذِّبَ هذه الصفة، ونحاول هنا التعرف علي هذه الصفات وتلك الخصائص المميِّزَة للأطفال، وقد نجد أنه تزايد الاهتمام بالطفولة، باعتبارها قضية قومية ومصيرية وحضارية وهذا ما دفع الدولة إلى القيام بإعلان العقد العشري الأول لحماية الطفل المصري ورعايته من عام ١٩٨٩ - ١٩٩٩، ثم أعقبه إعلان العقد العشري الثاني من عام ١٩٩٩ - ٢٠٠٩، إيمانا بأن مستقبل المجتمع مرهون بمستقبل أبنائه، وبأن إعداد هؤلاء الأبناء للمستقبل حتمية حضارية، يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر. **(جمال الخطيب: ١٩٩٩ ص٣٤)**

ولا نغالي إذا قلنا إن أي تغير أو تطور اجتماعي نحو الأفضل إنما يتوقف علي ما يقدمه المجتمع من جهود لإعداد كثير من البرامج والدراسات من أجل الارتقاء بالطفل وحل مشكلاته وعلاجه، وتلك ضرورات تربوية وحتميات نفسية يجب مراعاتها والاهتمام بها إذا أردنا بناء مجتمع ناهض. ولا شك أن مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم وأخطر المراحل في حياة الإنسان بشكل عام نظرا لما تمثله هذه المرحلة من همزة وصل ما بين مرحلة الطفولة ونهايتها وبين بداية مرحلة هامة في حياة الفرد وخطيرة جدا هي مرحلة المراهقة، فيجب الاهتمام بتلك المرحلة حتى لا تزداد المشكلات التي تواجه الإنسان فيما بعد ذلك .

فالأسلوب المعرفي هو مفهوم يعمل علي تجميع الخصائص الفردية في أنماط كلية متميزة ليس بغرض المفاضلة بين نمط وآخر، وإنما بغرض تحديد مجموعة من الخصائص والمواصفات التي تميز بين الأفراد في تعاملهم مع الموضوعان المختلفة، أي أن هذا الأسلوب يهتم بالدرجة الأولى بشكل أو حالة أداء سلوك نأو وعلى ذلك فهو يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد ما يدور حولهم أو عندما يفكرون فيما يواجههم من مشكلات، وعلى هذا فإن الأسلوب المعرفي للفرد يلعب دورًا هامًا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله. ومن بين الأساليب المعرفية الشهيرة أسلوب الاندفاع – التروي، ويرى العلماء أن الاندفاع يعوق عملية التعلم بينما التروي يمضى بها قدمًا. ولذا وجب تعديل الأسلوب الأول وتنمية الأسلوب الثاني وهذا هو محور المشكلة الدراسية الحالية .

و تعتبر الاندفاعية أحد الأساليب المعرفية التي تؤثر في عملية التعلم، فالتعلم الناجح يتطلب العديد من العمليات العقلية كانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.. والأطفال المندفعين يكون لديهم عجز في تلك العمليات مما يسبب لهم مشكلات تعليمية واجتماعية طويلة الأمد، فقد أشار مارجوليوس وآخرون إلى أن الأطفال المندفعين يفشلون كثيرا في اختبارات التعرف علي الكلمات والتحصيل في الرياضيات، إضافة إلى ضعف القدرة علي التفكير الاستقرائي .

(Margolis,et,al,1975,p99)

وعلى الرغم من قلة البحوث التي تناولت أسلوب الاندفاع – التروي فقد تناولته بعض الدراسات ضمن مجموعة من المشكلات، وقد ظهرت أهميته عن طريق مواجهة المفحوص بمشكلات ذات عدة اختيارات بحيث تجعله في حالة شك من صحة أي منها وفي هذا النوع من المشكلات يستجيب بعض المفحوصين بسرعة من أول إجابة تطرأ علي ذهنهم والتي تكون خطأ (في معظم الأحيان) ويوصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون، ويعتقد هؤلاء الأفراد أن التفكير الذكي يتساوى مع سرعة الاستجابة، في حين أن الأفراد الآخرين الذين يتأملون قبل الاستجابة ويأخذون بعين الاعتبار كل الاختيارات التي أمامهم ومن ثم يستجيبون بأقل عدد من الأخطاء ويوصف هؤلاء الأفراد بأنهم متروون.

وعلى ذلك يجب الاهتمام بتدريب الأطفال ذوى الأسلوب الاندفاعي علي خفض الاندفاعية لديهم والعمل علي تثبيت الأسلوب المتروي الذي يؤدى إلى دقة الاختيار في نفوس الأطفال نظرا لأهمية الطفولة كحجر أساس لبناء شخصية الإنسان مستقبلا وبما أن لها دور كبير في توافق الإنسان في مرحلة المراهقة والرشد فقد أدرك علماء الصحة النفسية أهمية دراسة مشكلات الطفل وعلاجها في سن مبكرة قبل إن تستفحل وتؤدي إلى انحرافات نفسية وضعف في الصحة النفسية في مراحل العمر التالية وقد تبين من دراسة الباحثين في الشخصية وعلم نفس النمو إن توافق الإنسان في المراهقة والرشد مرتبط إلى حد كبير بتوافقه في الطفولة فمعظم المراهقين والراشدين المتوافقين مع أنفسهم ومجتمعهم توافقا حسنا كانوا سعداء في طفولتهم قليلي المشاكل في صغرهم بينما كالمعظم من المراهقين والراشدين سيئي التوافق، تعساء في طفولتهم، كثيري المشاكل فيصغرهم كما إن نتائج الدراسات في مجالات علم النفس المرضي وعلم النفس الشواذ أوضحت دور مشكلات الطفولة في نشأة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية في مراحل المراهقة والرشد،، وبما أن الأسلوب المعرفي أحد الأساليب المعرفية التي تؤثر في عملية التعلم إذا فأنه يميز بين التلاميذ في أداء المهام المختلفة وخاصة في مهام حل المشكلات التي تعتمد علي درجة كبيرة من الشك وعدم اليقين، كما تشير الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة

بين الأسلوب المعرفي والاندفاع إلى الربط بين هذا الأسلوب والأبعاد الهامة في الشخصية.

(ع بد العزي ز الشخ ص: ١٩٩٠ص٦٧)

لذلك فإن اهتمام الدولة بالطفولة يشمل الطفل العادي وغير العادي؛ لأن الطفل غير العادي يمثل عبئا ليس فقط علي أفراد أسرته، وإنما علي جميع الأفراد المحيطين به من والدين وأقرباء وزملاء ومدرسين فالمشكلات السلوكية التي يعانى منها هؤلاء الأطفال تمثل عوائق بالنسبة لهم في سبيل تقدمهم في التحصيل المدرسي، وتحقيق أهدافهم في الحياة، كما أنها تمثل عائقا ومصدرا للإحباط أمام المدرسين وأولياء الأمور عند محاولتهم توجيه هؤلاء الأطفال، ونعيش اليوم عهد الاهتمام العالمي والمحلى بأهم المشاكل التي تواجه أبنائنا الأطفال وأهم السلبيات التي يمكن ملاحظتها بسلوكياتهم والعمل علي تفاديها وتعدد وجوهه أو وما يعانيه أصحابها وذووهم من مشاكل عاطفية واجتماعية وعائلية تنغص عليهم عيشهم بسبب النظرة التي ينظر إليهم بها معظم أفراد المجتمع، وهي نظرة تتسم في مجملها . بالبعد عن المشاعر العاطفية والإنسانية التي تخلو من المشاركة الوجدانية، والشعور مع الآخرين في محنتهم بدلا أن يعمدوا إلى تفهم مشاكلهم، وتقدير ما يعانونه من صعوبات وما يقاسونه من آلام لم يكونوا هم سببا فيها وبدلا من أن يكونوا عونا لهم، أصبحوا . في معظم الأحيان عائقا صعبا يعترضهم، وكان الأجدر أن ننظر إلى هؤلاء الفئة نظرة ملؤها العطف والحنان بدلا من السخرية والاستهزاء .

ويهدف هذا الكتاب إلي توضيح المقومات التالية:

١- التعرف علي أهم الدلالات التشخيصية للطفل الاندفاعي .

٢- مدى فاعلية التدريب علي فنيات وأساليب تعديل السلوك المعرفي Cognitive Behaviour Modification في خفض مستوى الاندفاعية لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي، كأهم مقومات العلاج.

الفصل الأول

مفهوم الاندفاعية

التروي وارتباطهم بالعلوم الأخرى

يتميز القرن العشرين بأنه القرن الذي ظهر فيه علم النفس كعلم، وظهـ ر فيه النمو المتزايد للعديد من النظريات والاتجاهات المختلفة التي تفسـ ر سـ لوك الإنسان. وقد ترتب علي التعدد في وجهات النظر عـ ن السـ لوك الإنسـ اني إن علماء النفس لم يتفقوا علي كثير من الموضوعات من حيث أمثل طرق البحـ ث بالإضافة إلى صعوبة الربط الدقيق بين الموضوعات المتباينة التي يبحثها علـ ي النفس وأصبح هناك اتجاه في عدم الاعتماد علي تفسير واحد، فالإنسـ ان مـ ن وجهة نظر التحليل النفسي يختلف ويتناقض مع وجهة النظر السلوكية أو وجهة نظر الظاهراتية.

وقد وجد المشتغلون بعلم النفس والمتخصصون في العلوم الإنسانية والبيئية عند دراستهم للظواهر الإنسانية الكثير من التفسيرات البديلة والمقبولة لجوانب الحياة الإنسانية ونتج عن هذا التعدد والاختلاف العديد من الموضوعات التي يبثها علماء النفس منها : النمو، التعلم، الإدراك، الوعي، الذاكرة، التفكير، اللغة، الانفعال، الذكاء، الشخصية، التوافق السلوك.

ويميل علماء النفس للتخصص في مجالات معينة : كعلم النفس التربوي، علم النفس الصناعي، علم نفس النمو، الإرشاد النفسي، علم النفس الاجتماعي، القياس النفسي، علم النفس الفسيولوجي، علم النفس المعرفي، علم النفس البيئي وهو يعتبر من أحدث العلوم الإنسانية وبل ومن أهمها. وقد يتناول الباحث هذا الفصل من خلال محورين هامين أولهما علم النفس المعرفي وثانيهما مفهوم الاندفاعية

علم النفس المعرفي :

يجمع علم النفس المعرفي بين جوانب كل من الحركة الوظيفية وعلم النفس الجشطالتى والسلوكية، وتتركز موضوعاته علي العمليات المعرفية cognitive Processes مثل الانتباه والإدراك والتفكير والتعلم والتذكر وحل المشكلة.

ويسعى علماء النفس المعرفيون إلى دراسة كيفية تكوين المعلومات وكيفية تطبيقها في الحياة، وكيف يختزن الإنسان المعلومات، وكيف يتم التعامل معها

وكيف ينظمها في الذاكرة، وكيف يستدعيها وما هي الاستراتيجيات المناسبة التي يستخدمها في مواقف الحياة أو عندما يتخذ قرارات. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٢)

الأصول التاريخية لعلم النفس المعرفي :

ترجع جذور علم النفس المعرفي إلى الفلسفة الإغريقية القديمة، وكان لأرسطو فضل الإسهام في العديد من موضوعاته من بينها ما يتعلق بالعمليات المعرفية منها الذاكرة والإدراك ... وأن الإنسان يمكن أن يكتسب المعرفة من خلال الإدراك والخبرة الحسية،واعتبر المنطق أداته إلى التفكير الصحيح، وأن التفكير يمر بمرحلتين،الأولى هي القياس والثانية هي البرهان الذي يؤدى إلى المعرفة اليقينية.

وقد انعكست طبيعة الاهتمام بالمعرفة لدى مفكرين مثل ديكارت، وكنت،ولوك عندما أخذوا في البحث عن طبيعة المعرفة والعديد من القضايا من بينها : العقل والذات والوجود والموضوع والخبرة، والشخص الذي يعرف جهازه الإدراكي وآليات التعلم والذاكرة،واهتموا كذلك ببحث الفروق بين الأفراد،والتعلم المبكر،وصعوبات التعلم، وكيفية اكتساب المعرفة، ودور اللغة وتأثيرها علي المعتقدات والأفكار، والبحث والتأمل حول الأنشطة المعرفية للإنسان في حياته اليومية، وهم يتطلعون من خلال هذه البحوث والقضايا إلى تحسين طرق التعلم ونواتجه .

الأصول العلمية لعلم النفس المعرفي :

ساهمت مجموعة العلوم والدراسات في تطور علم النفس المعرفي، ويطلق علماء النفس علي هذه العلوم مصطلح العلوم المعرفية، ويرى آخرون أن الحدود والحواجز بين تلك العلوم سوف تتلاشى لينشأ علم معرفي موحد ولعل أبرز هذه العلوم والدراسات ما يلي:

علم الحاسب الآلي :

من الاتجاهات المعاصرة الشائعة في النظرية السيكولوجية للتفكير وصف الكائن الإنساني النشط بأنه نظام مركب لتجهيز المعلومات Processing Information وهو وصف يجعل من الحاسب الآلي (الكمبيوتر) أو برنامج

هذا الحاسب نموذجًا والغرض هنا جعل (الحاسب المبرمج) يقوم بسلسلة من " الأعمال " التي تماثل الأفعال المعرفية أو السلوكية التي تصدر عن مفحوص.

(إنسان) يؤدى مثل هذا العمل . ومعنى ذلك أننا نبرمج الحاسب الآلي بحيث يسير في نفس الخطوات التي يسير فيها الإنسان لأداء عمل معين.

وهنا يجب التنبيه إلى أن ذلك لا يتضمن تصور الكائن الإنساني علي انه نوع من الحاسب الآلي، فما يستخدم في البرمجة هو نوع من الاستراتيجية التي لا تلتزم مقدما بنمط النظرية أو التفاهم التي تتم برمجتها ولم يكن إلا محض مصادفة أن الاتجاه السائد عند أصحاب نظرية تجهيز المعلومات هو الاتجاه المعرفي، وقد نشأ هذا من اهتمام هؤلاء بمماثلة العمليات العقلية العليا عند الإنسان مثل التفكير وسلوك حل المشكلة بعمليات الحاسب الآلي.(عبد الغنى أحمد ١٩٩٧، :٣٣)

فقد استخدمت نظرية تجهيز المعلومات مصطلحات جديدة في علم النفس معظمها مستعار من لغة الحاسب الآلي – كالمدخلات Inputs– وتعنى المثيرات والمعطيات والبيانات والتعليمات وهي تشابه الاستثارة البيئية للكائن الإنساني، والمخرجات Outputsوتعنى النتيجة النهائية وتتشابه مع أداء الكائن الإنساني، والتجهيز Processingوهي عملية تتم بين المدخلات والمخرجات وهو عملية معالجات وتقويم نتائج المرحلة المتوسطة أو اتخاذ القرارات حول هذه النتائج والتي تتماثل مع الكائن الإنساني في وجود مجموعة من التنظيم والتأمل قبل إصدار النتائج.(فؤاد أبو حطب، ١٩٩٢)

علم النفس اللغوي :Psycholinguists

يتعلم الطفل الكلام في وقت معين، واللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمعها من المحيطين به وقدرة الطفل علي تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي ووظائفه العقلية، ليخدم هدفين هما التواصل الشخصي والتواصل الاجتماعي، ويشار إلى هاتين الوظيفتين بالكلام المتمركز حول الذات والكلام الاجتماعي . وقد اهتمت النظريات في علم اللغة بالنمو اللغوي لدى الطفل ودوره في تنظيم العمليات المعرفية، حيث قدم عالم النفس الأمريكي سكينر Skinnerوجهة نظره في اكتساب اللغة إذ يرى أنها عبارة عن مهارة تنمو لدى

الطفل عن طريق المحاولة والخطأ ويتم دعمها عن طريق التعزيز كما يتم كفها عن طريق عدم التعزيز، وظهور الاستجابة اللفظية من جديد يرتبط ارتباطًا شرطيًا باستقبال المكافأة، التي قد تكون ذات احتمالات عديدة كالتدعيم الاجتماعي أو التقبل من الوالدين عندما يتلفظ الطفل بلفظ ما يودون أن يتعلمه، وميز سكينر بين ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام، تبدأ باستخدام الاستجابات الترددية Repetitive Responses كترديد كلمة " ماما " يتبعها غالبًا طلب ربط الكلمة" ماما" بأحد الأشياء وأخيرًا تظهر الاستجابة المتقنة. ولا يتفق كل علماء النفس حول الصيغة التي قدمها سكينر.

ويفترض العالم الروسي فيجوتسكى أن كل أنواع الكلام يعد كلامًا اجتماعيًا وحتى إن كان لا يستخدم كوسائل للتخاطب مع الأخريين، وأن الكلام المتمركز حول الذات يوجه أفعال الطفل، أي أن الطفل يستخدمه لوضع خطط أفعاله وإعطاء تعليمات لذاته وبمجرد أن يتمثل هذا الكلام داخليًا يمكنه أن ينظم سلوكه لأهدافه الشخصية.

ويؤكد فيجوتسكى Vygotsky أهمية الخاصية التوسطية المكتسبة (اللغة والرموز) للعمليات النفسية كالانتباه والتذكر والتفكير والإدراك، تلك الخاصية التي يمكن تغييرها أو تعديلها وبالتالي تغيير السلوك نفسه، وأن المعالجة النفسية لمشكلات الفرد المرتبطة بالوعي والمعنى الذي يضيفه علي علاقاته ينبغي أن تبدأ من دراسة نمو عملياته النفسية التوسطية وتحليل تركيبها وبنيتها والقيام بتعديلها بحيث تعطى أشكالا جديدة لها وقد وضع فيجوتسكى بديلاً لذلك التصور عن العمليات النفسية علي أنها " وظائف نفسية " غير قابلة للتغيير بتصور آخر أكثر دينامية، يذهب إلى أن هذه الوظائف ذاتها تنشأ في عملية النمو النفسي للطفل.

(فيجوتسكى،: ١٩٧٦: ١٠٢، ترجمة طلعت منصور)

وقد أدرك ميتشنبوم Meichenbuum من فرضية فيجوتسكى Vygotsky عن نمو اللغة والفكر يعي عمليات تفكيره التي تؤثر في إتقان سلوكه الخارجي، وأن تفكيره كذلك خاضع لإرادته وسلوكه وأنه يتحدث إلى نفسه حديثًا داخليًا قد يبدو في سلوكه العلني.

وتعد مدرسة ناعوم تشومسكى من أهم المدارس في علم اللغويات بمعهد ماساشوستس للتكنولوجيا إذ أقدمت هذه المدرسة الآلاف من الأبحاث التي غيرت المفاهيم الأساسية في عالم اللغويات في نواحيه المتعددة سواء في الصوتيات Phonetics أو في دلالة ألفاظ المعاني Semantics أو في التركيب اللغوي Syntax وكان لهذه المدرسة الفضل في إثبات أن المخ يحتوى علي مراكز خاصة لكافة مكونات اللغة وأنه في هذا المجال يقوم بدور التجهيزات المادية Hard Wareفي الكمبيوتر، وأنه لذلك فإن مخ الطفل قادر علي تكوين مالا نهاية له من الجمل الصحيحة بمجرد سماعه في فترة نموه لجملة واحدة مماثلة وبمجرد تزويده بالشفرة الصحيحة (معاني الكلمات) التي تمثل في هذا المجال برامج الكمبيوتر ويرى تشومسكى أن اللغة الإنسانية تتميز بالابتكارية حيث يستطيع الفرد التعبير عما يدور بداخله وما يفكر فيه وما حدث له في حياته اليومية أو ما سمعه خلال يومه.

(لندا.ل.دافيدوف،١٩٨٣ : ٤٧، ترجمة سيد الطواب وآخرون)

وقد ساعدت نظرية تشومسكى في اللغة علي إمكانية توسيع نطاقها بإحلال قواعد ومبادئ التفكير محل قواعد ومبادئ اللغة مع التأكيد علي وجود صور للتفكير تتحدد بجيولوجيا.

وهذا ما أكدته دراسات علم النفس اللغوي لعمليات اكتساب اللغة وتعلمها والتي أكدت أن السلوك اللغوي في جوهره يعد سلوكًا عقليًا معرفيًا وليس مجرد عمليات روتينية أو حركية .

علم النفس الفسيولوجي : Physiological Psychology

يتناول علم النفس الفسيولوجي الأسس البيولوجية للإحساس والإدراك والوعي والتعلم والذاكرة واللغة والانفعالات والدوافع والسلوك غير العادي، والجهاز العصبي وهو البديل عن الحاسب الآلي، إلا أن الجهاز العصبي المركزي أعقد بكثير من أي حاسب الكتروني، والمخ وهو العضو الذي يسيطر علي عمليات تجهيز المعلومات واتخاذ القرارات، يتلقى المستقبلات ويستكمل هذه المعلومات بالخبرات السابقة ثم يقوم بمعالجة كل المعلومات المعطاة

ويخطط للأفعال، وهو في هذا يعتبر مجرد لوحة مفاتيح لا ينشط إلا بإثارة الحواس.

(عبد الوهاب محمد كامل، ١٩٨٩)

وقد أكدت الأبحاث أن النصفين الكرويين للمخ لهما دور في التعلم والتفكير والانتباه والتحكم والتخطيط لحل المشكلات، واستخدام اللغة في التذكر وغيرها من العمليات العقلية حيث يقوم المخ بتلقي المثيرات وفحصها ثم يصدر الاستجابة الانتقائية المناسبة للأحداث المحيطة، ويقوم الجهاز العصبي المركزي بزيادة ضبط الأنسجة عن طريق تصحيح الفشل في الرسائل العصبية، فإذا عرفنا لغة المخ والجهاز العصبي استطعنا أن نعده لاستقبال الأوامر والمثيرات من خلال الأفكار فيتحقق الضبط الانفعالي والسلوكي من خلال برامج تعديل السلوك.

ويعنى ذلك أن النصفين الكرويين يقومان بأداء وظيفتهما كأجهزة تجهيز معلومات متخصصة ومتكاملة، ويتولى النصف الكروي الكبير (الأيسر) مسئولية استخدام اللغة وإدراك التفاصيل، واكتساب المعلومات المتعاقبة، والتحليل وتكوين المفاهيم والتخطيط لحل المشكلات والتفكير المنطقي ويلعب النصف الكروي الصغير (الأيمن) دورًا هامًا في تجهيز وتركيب المعلومات عن البيئة، وتوليف وتجميع أنماط متنوعة من التفكير والقدرات الإبداعية، وحل المشكلات،وفي الظروف العادية يسمح الجسم لناحيتي المخ أن يتشاركا في قدراتهما ومعلوماتهما.

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٣: ١٥٣ - ١٦٢)

أعمال بياجيه Piaget

لقد أسهمت أعمال بياجيه في ظهور العمليات المعرفية والتي افترضت وجود أبنية معرفية بوصفها طريقة لتنظيم الخبرة والسلوك، وأن نمو الطفل ليس ببساطة مجرد تعلم استجابات أو عادات جديدة وإنما النمو في جوهره يتمثل في ظهور استراتيجيات معرفية جديدة في التعامل مع المعلومات وتجهيزها وهذه الأبنية المعرفية تتناول الدافعية والإدراك والقيم .

ويرى بياجيه أن الطفل كائن نشط يسعى إلى المعلومات ويوظفها بدلا من أن يكون متلقيًا لمدخلات البيئة.

نظريات الشخصية :

ومن الروافد العلمية لعلم النفس المعرفي أيضًا التغيرات التي أدخلت علي نظريات الشخصية خاصة نظرية جورج كيلى Gourge Killy والتي ترى أن وجهة نظر الإنسان في العالم المحيطة به تكون الأساس الذي يحاول استخدامه باستمرار في تفسير ما يحدث له. **(سيد عثمان، فؤاد أبو حطب، ١٩٧٨ :٩٨)**

أي أن الإنسان يفسر أو يعيد تفسير ما يحدث له في ضوء خبراته الخاصة والتي تشكل طرق توقعه للأحداث وأن سلوك الإنسان التوقعي مبنى علي أساس دوافعه المعرفية، ويعنى ذلك أن الدافعية لم تعد قاصرة علي الدوافع المزاجية والانفعالية فقط، وإنما الإنسان لديه دوافع معرفية تسهم في تشكيل سلوكه كذلك.

وقد أصبح لعلم النفس مكوناته ومتغيراته التي قامت علي أسس امبيريقية وتطبيقات عملية تساعد الفرد والمجتمع علي تفهم عمليات التفكير الإنساني بدراسة الإرث الثقافي للرد من حيث أسلوب تربيته وتعلمه لأدوات التفكير أي كيف يفكر، ويشكل فروضه، أو ما يقوله لنفسه عن مثله ومعتقداته، وكيف تشو صور التفكير لديه.

مجالات علم النفس المعرفي :

تتعدد مجالات علم النفس المعرفي فتشمل العمليات العقلية المعرفية (الانتباه، الإدراك التفكير، التعلم، التذكر، حل المشكلة) وكذلك الأساليب المعرفية التي يتخذها الفرد عمومًا والتلميذ خصوصًا في التعامل مع مثيرات البيئة في المواقف المختلفة مستندًا إلى ما زود به من معلومات وخبرات سابقة والتي تشكل ثنائيات في أسلوب التعامل مثل (الاندفاع –التروي، الاعتماد– الاستقلال عن المجال، المرونة، التصلب) وبعض الأساليب السابقة يساعد علي النمو التحصيلي والتوافق الشخصي والاجتماعي، بينما بعضها لا يساعد علي ذلك.

ويترتب علي هذا نشوء مشكلات معرفية وانفعالية واجتماعية تعوق التلميذ عن التحصيل الدراسي الكفء والتوافق النفسي.

وقد ابتكر علماء النفس المعرفي والمعالجون النفسيين فنيات تعديل السلوك المعرفي لمواجهة مثل هذه المشكلات والتخفيف من حدتها.

ومن بين التطبيقات العملية علم النفس المعرفي في المجال التربوي استخدام تعديل السلوك المعرفي في التعامل مع الأساليب المعرفية (الاندفاع – التروي / الاعتماد علي المجال – الاستقلال عن المجال / المرونة – الصلب /... الخ) وأنواع المشكلات المعرفية (الانتباه، التذكر، التفكير، الإدراك، حل المشكلات) وغالبًا ما يواجه التلاميذ في دراستهم لمقرراتهم بعض هذه المشكلات التي تعوق نموهم التحصيلي والشخصي والاجتماعي .

إذن فيرى الباحث أن الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك.

حيث أن مصطلح (المعرفة) يشير إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور و يختصر, ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حال إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها زمن العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسيه (الإدراك؛ الإحساس؛ التحليل؛ التذكر؛ الاستدعاء؛ التفكير) وغيرها من العمليات النفسية الأخرى التي تشير إلى المداخل التي يمر بها الأداء العقلي أو تشير إلى المستويات الغرضية لهذا الأداء .

(أنور الشرقاوى، ١٩٨٩ : ١٦٨)

والأسلوب المعرفي يعتبر من المفاهيم المرتبطة بكل هذه العمليات؛وهو في نفس الوقت مصدر الفروق الفردية بين البشر؛ فهو يصف ويحدد الطريقة التي تتم بها هذه العمليات العقلية المعرفية . وبصفه عامه يمكن القول بأن الأساليب المعرفية هي طرق أو سبل أو استراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المعرفة والتعامل معها وإصدارها ومن ثم الاستجابة علي نحو ما؛ فهي طريقة

الإنسان في التذكر والتفكير؛ بمعنى أشمل هي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه أو تناوله للمعلومات . **(حمدي الفرماوى، ١٩٩٤ : ٤)**

فدراسة الأسلوب المعرفي cognitive style من المجالات التي لاقت قبولا في الأوساط النفسية في الآونة الأخيرة لما له من تأثيرات متعددة في جوانب شتى؛ ليست الجوانب العقلية المعرفية فقط؛ بل امتد ت إلى الجوانب الشخصية والمزاجية؛ ولعل الأمر لم يعد يتوقف عند دراسة الأسلوب المعرفي فحسب؛ بل تعدى ذلك إلى مجالات ما وراء المعرفة وإن كان ظهور الأسلوب المعرفي علي ساحة البحث جاء مقترنا بمجال التمايز النفسي psychological. differentiation metacognition

(خيري مغازى عجاج؛ وعلاء الدين النجار،١٩٩٧: ١)

وأشار "أنور الشرقاوى" إلى أن النمو المتزايد في الدراسات والبحوث التي أجريت في السنوات القليلة الماضية في مجال التمايز النفسي هو الذي أدى إلى ظهور ما يعرف بالأساليب المعرفية وهي الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي بل في المجالات المعرفية الأخرى (كالتذكر؛ التفكير؛ تكوين المفاهيم؛ تجهيز المعلومات) ولكن امتد إلى المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية .

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢ : ١٣)

إذن يستطيع الكاتب في الجزء القادم أن يقدم ملخص عن مفهوم الأسلوب المعرفي وأهميته وعن الأساليب المعرفية والعقلية المختلفة من وجهة نظر العلماء وكيفية تصنيفها وخصائصها .

١- مفهوم الأسلوب المعرفي :

لقد تعددت التصورات النظرية والمفاهيم التي تناولت الأسلوب المعرفي, ويرجع التعدد إلى أن الأسلوب المعرفي له العديد من الأدوار في الشخصية الإنسانية لذا كانت مختلف المفاهيم التي تعددت في التراث السيكولوجي تميل إلى تناول وظيفة من وظائف الأسلوب المعرفي .

(محمد عبد السميع، ١٩٩٥: ١٩)

حيث يرى " Witkin,et al "(١٩٧١)أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة التي ينتقى بها الفرد المعلومات ويعالجها كما يشير إلى الفروق في الطريقة التي يفكر بها الناس ويدركون ويتعلمون . (عابد عبد الله النفيصى، ١٩٩٩: ٥٤)

كما يرى"Messick"(١٩٧٦) أن الأساليب المعرفية تعبر عن الفروق الفردية المنسقة في طرق تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات وأن هذه الأساليب تمثل اتساقا في طريقة أو شكل الأداء المعرفي, كما أنها تختلف عن محتوى المعرفة أو مستوى المهارة الظاهر في الأداء المعرفي .

(عبد العال عجوة، ١٩٨٩: ٢٣)

ويتفق "كاجان ورفاقه"(١٩٦٣) مع ما أورده "وتكن وزملائه"(١٩٧١) من أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا والذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته, وتصنيف البيئة الخارجية ويعتبر كذلك المسئول عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكير والتفكير ويمكن اعتباره كذلك الطريقة المميزة في الفهم والإدراك لما يتعرض له الفرد من موضوعات في البيئة وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات . (أنور الشرقاوى،١٩٨٩: ٧٢)

كما يرى "(١٩٧٨) Goldsten&Blackman أن الأسلوب المعرفي بمثابة تكوين يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات وهو يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة بما فيها من موضوعات مدركه. وأن طبيعة الأساليب المعرفية تكمن في كونها منظمة لبيئة الفرد بما فيها من مثيرات ومدركات وهي مرتبطة بالعمليات المعرفية المتعددة كما أنها تعبر عن الفروق الفردية في الإدراك بسمات الشخصية وتؤثر أيضا في أداء الوظائف العقلية المختلفة.

(محمد المغربي،٢٠٠٠: ٢٥٢ – ٢٥٣)

كما تناول "فؤاد أبو حطب " الأساليب المعرفية باعتبارها عوامل علي درجه كبيرة من العمومية, فهي ترتبط بميادين الإدراك والتذكر والتعلم وتكوين المفهوم وحل المشكلة, كما يحدد موقعها من القدرات العقلية من حيث أن القدرات العقلية في جوهرها أنماط أو استراتيجيات معرفيه لذلك فالأساليب

المعرفية هي عمليات معرفيه بالمنظور التجريبي وأساليب معرفيه بمنظور الفروق الفردية.

(فؤاد أبو حطب،١٩٩٦: ١٣٥)

كما يعرف "محمد عبد السميع " الأساليب المعرفية بأنها متغيرات معرفيه ذات رتبه عالية تعكس طرق أو تفضيلات أو صيغ أو عادات الفرد في استقبال مثيرات البيئة الخارجية وتجهيز المعلومات وتشفيرها وتخزينها وتقويمها كما أنها تعمل علي تهيئة وتنشيط القدرات العقلية اللازمة لموقف ما والتنسيق فيما بينها.

(محمد عبد السميع، ١٩٩٥ : ٢١)

كما يعرفها " محمد المغربي١٩٩٧ " بأنها تكوينات فرضيه عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها, بل توجد في كثير من العمليات النفسية كما أنها المسئول عن الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد في كثير من العمليات المعرفية الإدراكية والوجدانية، وتعبر عن الوسيلة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يقوم به من نشاط معرفي , كما أنها تهتم بشكل هذا النشاط ولا تهتم بمحتواه ويهتم بالوسيلة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي تواجهه في حياته .

(محمد المغربي، ٢٠٠٠: ٢٦٠)

٢- الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:

يميز " Messic (١٩٨٤) بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية علي النحو التالي:-

١- تهتم القدرات العقلية بالمحتوى الذي يعتبر جزء أساسيا في تجهيز المعلومات وأيضا مستوى المعرفة, بينما تشير الأساليب المعرفية إلى الطريقة التي توصل إلى المعرفة.

٢- القدرات العقلية محدودة الامتداد فتختص بمجال معين أو بوظائف معينة مثل القدرات العددية؛ الإدراكية؛ الرياضية؛ اللفظية، أما الأساليب المعرفية فتظهر عبر مجالات القدرات جميعها بالإضافة إلى المجال الاجتماعي، ودراسة الشخصية.

٣- مفهوم القدرة يتضمن قياس الكفاءة أي الأداء الأقصى مع تأكيد دقة الأداء, في حين تقاس الأساليب المعرفية في ضوء شكل أو كيفية الأداء الصادر من الأفراد .

تتميز القدرات العقلية بأنها سمات أحادية القطب يبدأ مداها من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب يبدأ من إحدى القطبين إلى القطب المضاد الآخر لكل قطب مزاياه وتطبيقاته.

(Missick,1984:62:66)

٣ - تصنيف الأساليب المعرفية :

بالرغم من وجود نوع من الاتساق في تناول بعض الأساليب المعرفية وليست جميعها إلا أنه يلاحظ أن عديدًا من المفكرين لا يوافقون علي بعض وجهات النظر التي تنطوي عليها الكثير من الأطر النظرية التي تقدم بخصوص هذه الأساليب ومن ثم الطرق التي اتبعت في قياسها ولعل الغموض الذي ما زال يعترى البعض من أبعاد هذه الأساليب قد جعل هناك سيادة لبعضها في البحوث وعدم تناول البعض الآخر يضاف إلى ذلك وجود تداخل ملحوظ في مسمى بعض هذه الأبعاد .

فقد ميز " Broverman " (١٩٦٠) بين أسلوبين هما :-

* السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية . Conceptual vs.Perceptumotor .

*الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة . Strongautomatization vs.Weakautomatizayion .

وعرض " Kagan et al (١٩٦٣-١٩٦٤) لأسلوبين معرفين هما :-

-أسلوب تفضيل الصور الذهنية . Conceptual preference style

-أسلوب الاندفاع – التأمل المعرفي. Impulsive vs.Reflective Cognitive style .

وقدم " Kogan (١٩٧٦)عرضا نظريا لأربعة أساليب معرفيه هي :-

- أسلوب الاعتماد / الاستقلال .
- أسلوب الاندفاع / التأمل .

•أسلوب نطاق التصنيف . Category Width

•أسلوب تفضيل الصور الذهنية.

(حمدي علي الفرماوى،١٩٩٤: ١٠-١٣)

وقدم " Gilford (١٩٨٠) تصنيفا للأساليب المعرفية التي ترتبط بنموذجه في بنية العقل وأهمها الأساليب التالية :-

- أسلوب البأورة في مقابل الفحص .
- أسلوب التحليل في مقابل الشمول .
- أسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي .
- أسلوب مدى التكافؤ .
- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز .
- أسلوب المخاطرة في مقابل الإحجام .

وفي ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية حدد (أنور الشرقاوى) أكثر هذه الأساليب استخداما علي النحو التالي :-

-الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي. Field Dedependence vs. Independence.

-التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي . Cognitive Simplicity vs.Cognitive Complexity.

-المخاطرة في مقابل الحذر . Risktaking vs. Cautiousness

-الاندفاع في مقابل التأمل. Impulsivity vs. Reflectivit.

-التسوية في مقابل الإبراز . Leveling vs.Sharping

-تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية . Tolerance for Ambiguous or unrea listic Experiences .

-التمايز التصوري. Conceptual Differentiation.

-البأورة في مقابل الفحص. Focusing vs. Scanning.

-الانطلاق في مقابل التقييد. Inclusiveness vs.Exlusiveness

-الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد.. Flexible Control vs. Constricted Control.

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢ : ١٩٨ : ٢٠٢)

ثانيًا : الاندفاعية

قام الباحث بتعريف الاندفاعية في الفصل الأول، وفيما يلي عرض لوجهات نظر الطب النفسي وعلماء نفس الشخصية وعلم النفس المعرفي عن الاندفاعية، وطرق العلاج .

المحور الأول :الاندفاعية والطب النفسي

يرى الطب النفسي أن الاندفاع هو تصاعد الدوافع غير المتعمدة بصفة عامة تجاه عمل ما يوصف بالتعجل أو السرعة ويتصف كذلك بقلة الحكمة ولا يجد هؤلاء الذين يعانون من الاندفاعات الشديدة مناصا من مقاومتها وذلك لأنهم عصابيين منحصرين أو مرضى بفصام الشخصية، وهذا الاندفاع يقلل من الحالة الانفعالية للتوتر الزائد الذي ينشأ من فيض الدوافع الغريزية الجنسية أو العدوانية أو قد يكون ناشئًا عن وجود دفاعات الأنا أما الأفراد الذين في الإمكان تشخيصهم باعتبارهم مضطربي الاندفاع فإنهم يميلون إلى الأداء الحسن في المجالات الأخرى، وتتجلى حالات الاندفاع في الأفراد الذين يعانون من مجموعة أمراض كالصرع ومدمني المخدرات والكحوليات يضاف إليها السرقة وإشعال الحرائق والمشاجرات البدنية وقد تتم لمجرد التسلية واللعب وتصبح أفعالا مألوفة وشائعة، ويلاحظ أن الإجهاد والمنبهات الزائدة والصدمات النفسية تستطيع أن تقلل من المقاومة لضبط الأنا وقد تعمل علي إيقاف مؤقت أو إرجاء أو تأجيل لعملية الضبط، ويبدو أن هذه الاندفاعات تعرض الاندفاعيين للمتاعب القانونية ومن يقبض عليهم أو يتعرضون للعقاب القانوني، ويجدونها فرصة للتخلص هذه الاندفاعات لأن الأنا الأعلى سوف يحظى بالمثول أمام ساحة القضاء في اللحظة الحاسمة أو يشعر بالذنب أو الإثم.

وعادة ما توجه الأفعال الاندفاعية بدرجة أقل إلى تحقيق الهدف أكثر من توجيها نحو الهدف السلبي للتخلص من التوتر وفيها يكون إبداء السرور اقل أهمية من عدم مواصلة الألم .

وقد أكد الطب النفسي علي أهمية التثبيت في المرحلة المبكرة مما يؤدى إلى عيب في التكوين النفسي ويحاول الأفراد الاندفاعيين السيطرة علي مشاعر القلق والشعور بالذنب والإحساس بالاكتئاب، ويحاولون كذلك السيطرة علي كل

الآثار المؤلمة الأخرى التي تصادفهم، وهذه المحاولات تهدف إلى الحصول علي الراحة من شأنها ألا تنجح إلا نادرا وذا نجحت فلفترة قصيرة تنشأ عن أضرار بجيولوجية تنتاب الجهاز العصبي من وقت لأخر.

(كوبلاند، جودك، kopland,H,Godock,B.j، ١٩٨١)

المحور الثاني :الاندفاعية وعلم نفس الشخصية

يقع معظم الناس في مجمل خصائصهم الشخصية ضمن الحدود المعروفة للشخصية الطبيعية علي أنهم مع ذلك يختلفون من حيث بروز صفة أو أكثر من الصفات الكثيرة المكونة للشخصية وبروز هذه الصفات بدرجات متفاوتة هو الذي يعطى للشخصية علاماتها وسماتها المميزة والفارقة.

ولقد جرت محاولات كثيرة لتقسيم ولقد جرت محاولات كثيرة لتقسيم الشخصية وانحرافاتها ومن أشهر التقسيمات الشهيرة تقسيم يونج Junge إلى انطوائية وانبساطية، وتقسيم سبرانجر Spranger الذي صنف الشخصية حسب الاتجاهات الغالبة .

ويعتبر كاتل Cattel من ابرز علماء الشخصية وأحد كبار مخططيها الذين توصلوا إلى أن أحد عوامل الشخصية هو المخاطرة Adventure والإقدام مقابل الحرص، والدرجة المرتفعة علي مقياسه تعنى الإقدام والاندفاع، وقد وجد أن للوراثة دورًا هاما في هذه السمة كما ترتبط بالسيكوباتية وترتبط سبلا بالتحصيل الدراسي، والمخاطرة بهذا المعنى تعنى الاندفاع وهي سمة تتداخل مع عدة مجالات في الشخصية كما ذكرها جيلفورد Guilfordوإن كانت تتم خلال عملية معرفية متأثرة بعوامل نفسية عديدة، والتفسير الاقتصادي للمخاطرة أو الاندفاع بأنه أفضل قرار يتخذه الرفد لزيادة مكاسبه وتقليل خسائره، والمخاطر يتخذ قراراته بناء علي معرفة كاملة بما أمامه من اختيارات ونتائجها وأنه في هذه الحالة من التأكد Certainty وليس للمخاطرة وجود في ظل هذا الافتراض.

(عبد الحميد صفوت، ١٩٩٢:٥٢-٧١)

وعلى عكس النموذج السابق افترض باحثون آخرون عددا من النظريات التي قامت علي افتراض عدم التأكد Uncertainty وهي أحدى مكونات التروي، ويصعب عليه الاختيار بين عدة بدائل ببساطة، وهي تمثل للفرد حريته

في اتخاذ القرار، ويسلك بحرية دون قيود الاندفاعية ولا يشعر بالقلق، وقد يلجأ التلاميذ إلى السلوك الاندفاعي في حالة خفض مستويات التخمين، فقلق الامتحان يعد عاملاً مؤثرًا في العلاقة بين سلوك الاندفاع أو المخاطرة وأداء التلاميذ.

(صلاح الدين محمود،١٩٩١: ٩٨- ١٠٥)

وقام ثورنديكThorndike(١٩٧٤) بتطوير مقياس المسح المزاجي للشخصية بهدف التعرف علي عدد من عوامل الشخصية المتسقة داخليا والمختلفة عن بعضها بعضًا بشكل قاطع – فقد توصل إلى عوامل الكبح Restruint وتعنى تميز الإنسان بالحيطة وضبط النفس وأشار إلى الشخصية المتروية وتعنى الشخص التأملي Reflective الذي يراقب سلوكه وسلوك الآخرين ويميل إلى التفكير الهادئ عقليًا أو ووضع الشخص التأملي مقابل الشخص العملي، وهو في هذا يرى أن نشاط الشخص التأملي يقف عند حد النظر دوننشاط أو سلوك، بينما الشخص المتهور في مقابل الشخص المتأني.

(روبرت ثورنديك، اليزابيث هيجنRobert,Thorndike,Elizabeth,Hegaen ترجمة عبد الله الكيلانى وعبد الرحمن عدس و١٩٨٩)

يتضح من العرض السابق لوجهتي نظر الطب النفسي، وعلم الشخصية عن الاندفاعية – أن الطب النفسي يرجع الاندفاعية غالبا إلى خلل في شخصية الفرد فهي سلوك مرضى لا يستطيع المندفع السيطرة علي إدارة وضبط سلوكه بسبب الحافز الداخلي ذي الأصل البيولوجي الذي يرفع درجة توتره ولا مناص للمندفع من خفضه سوى بالاندفاع الدوري لإشباع حاجاته طبقًا لقاعدة اللذة والسرور، ويتم ضبط الاندفاعية والسيطرة عليها بالعقاقير.

ويعتقد الباحث أن الاندفاعية لدى الطب النفسي سلوك مرضى أطلقتها عوامل بجيولوجية تختلف في أسبابها وتوجهاتها عن الاندفاعية من منظور علم النفس المعرفي محل دراستنا الحالية.

بينما الاندفاعية – كما يراها علم نفس الشخصية – سمة من سمات الشخصية وأن كلا من الوراثة والبيئة تلعب دورا في تشكيلها وترتبط سلبيًا بالتحصيل الدراسي، وهو افتراض ينقصه تأكيدات بحثية، وأن الفرد الاندفاعي يخاطر في اتخاذ قرارته عندما ينقصه وضوح تفاصيل الموقف أو نتيجة عدم

التأكد، ويلجأ إليها بعض التلاميذ لخفض مستويات التخمين وقد تلعب العوامل المزاجية والانفعالية دورا في اتخاذ القرار الاندفاعي . ولكن الاندفاعية في علم النفس المعرفي تعد احد الأساليب المعرفية التي قد يختلف في النظر إليها كسمة كما يراها علماء نفس الشخصية.

المحور الثالث :الاندفاعية وعلم النفس المعرفي

ثبت من علم النفس المعرفي اتجاهات في العلاج والتعديل المعرفي للسلوك، الاتجاه الأول يمثله جورج كيلى، واليس وأرون بيك والذي يفترض أن المشكلات ناتجة عن تحريف الفرد للواقع استنادا إلى مقدمات خاطئة، وهذه الأخطاء ترجع إلى قصور في التنشئة والتربية – لذلك فهي تنتج اتجاهات محرفة وتفكيرا غير صحيح تجاه الفرد والآخرين، بينما يمثل الاتجاه الثاني روتر وبندورا وميشيل وماهونى وميتشنبوم والذي يرى أن العمليات العقلية تؤثر في السلوك المعرفي، وأن الترتيب المبنى علي دقة الإجراءات يكون فعالا في تغيير الأساليب المعرفية الذي يعالج ويجهز به معطيات البيئة وتعديل الأفكار والتصورات الخاطئة وما ينتج عنها من سلوك خاطئ، ويقوم الباحث بعرض لماهية الأساليب المعرفية وأهمها ثم يتناول الأسلوب المعرفي الاندفاعية من حيث مكوناته وأسلوب تعديله.

الأساليب المعرفية:

تعددت التصورات النظرية التي اهتمت بالأساليب المعرفية Cognitive stylesودورها في تفسير مظاهر السلوك الإنساني في الجوانب المعرفية (كالانتباه والتذكر والتفكير وحل المشكلات) وفي الجوانب الاجتماعية ودراسة الشخصية وينظر جليفورد Guilford(١٩٨٠) إلى الأساليب المعرفية علي أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، ويمكن تعريفها علي أنها قدرات عقلية (Cognitive Abiities) أو أنها ضوابط عقلية معرفيةcontrols Cognitive أو الاثنين معًا.

(أنور الشرقاوى، ١٩٨٩ :٧)

بينما يذكر Jonassen ,Grabwski(١٩٩٣) أن الضوابط المعرفية تشتق مباشرة من القدرات العقلية ولكنها في نفس الوقت لا تمثل قدرات معينة، فإذا

كانت القدرات تتناول المحتوى والمستوى والعملية كما تحددها النماذج العقلية، فإن الضوابط تدل علي صورة هذا النشاط أو طريقة أدائه. (أبو حطب، ١٩٩٦: ٥٧٩)

ووجه الاختلاف الأساسي بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية، يكمن في أن الضوابط المعرفية أكثر نوعية وخصوصية وتتأثر أكثر من الأساليب المعرفية بنطاق المحتوى وطبيعة المهام بالإضافة إلى أن الضوابط المعرفية مشتقة في جوهرها من نظرية التحليل النفسي وتلعب دورها في تنظيم المدركات أحادية القطب، أما الأساليب المعرفية فترتبط في جوهرها بنظرية التعلم وتدل علي العادات الإدراكية المتعلمة وهي ثنائية القطب .

فالأساليب المعرفية تعبر في أبعادها أو عواملها عن التمايز النفسي sychologicalDifferentiation الذي يميز فردًا عن أخر في طريقة التفكير والإدراك والتخيل أثناء تناوله للمعلومات أو المشكلات، فهو أسلوب الفرد التفضيلي في تنظيم ما يمارسه من أنشطة معرفية، ويهتم بشكل النشاط المعرفي دون محتواه، ويعبر عن النزعة العامة لأدائه المميز.

وقد أشار كل من فؤاد أو حطب (١٩٩٦)، أنور الشرقاوى (١٩٩٠) أن دراسات كثيرة قد فسرت خصائص الأسلوب المعرفي وعلاقاته بالقدرات العقلية والعمليات المعرفية والضوابط المعرفية، منها دراسات ويتكن witken١٩٥٤، جاردين Garden، لونج Long١٩٦٠، كاجان Kagan، موس Moss، سيجل siget١٩٦٣، ميسك Messick١٩٨٤ وتوصلت إلى الآتي:

*تهتم الأساليب المعرفية Cognitive Processing– وليس المحتوى المعرفي وإنما كيف يعالج الفرد المشكلات أو طريقته في تناول المشكلات :-

* ثبات أسلوب الأداء ويعتبر كاتل نسبيًا عبر مختلف المواقف والذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف البيئة الخارجية ويمكن التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة .
* وجود فروق نمائية – فالأسلوب المعرفي يتطور من الأسلوب الشامل نسبيًا إلى الأسلوب الأكثر تحليلاً كما أشارت إلى ذلك دراسات بياجيه

(فلافل ١٩٦٣) وإلى أنه يمكن تحديد الأسلوب المعرفي من سن الثامنة حيث يكون قد قارب التميز بدرجة واحدة تقريبًا.

* وجود تمايز بين القدرات العقلية والأساليب المعرفية علي اعتبار أن القدرات العقلية تعتمد علي مستوى الأداء الأقصى والدقة والمهارة، بينما ترتكز الأساليب المعرفية علي شكل النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أداء السلوك المميز.

ويشير الكاتب فيما يلي إلى بعض الأساليب المعرفية قبل أن نعرض الأسلوب المعرفي الاندفاع- التروي:

الاعتماد علي – الاستقلال عن المجال الإدراكي

Field dependence- Independence

يذكر أبو حطب (١٩٩٦) أن عالم النفس هرمان ويتكن Witken بدأ دراسته حول الطريقة التي يعدل بها الناس أوضاعهم ومدى اعتمادهم في ذلك علي المثيرات ١٩٤٨ – وفي عام ١٩٥٤ نشر دراسته العامة عن الشخصية من منظور الإدراك وحدد مفهوم:

الاعتماد – الاستقلال عن المجال، ومن أفضل وأشهر مقاييسه اختبار الأشكال المتضمنة الذي يقيس الاستقلالية – الاعتمادية كنمط إدراكي لدى الفرد فهو يتناول قدرة الفرد علي إدراكه لجزء من المجال كشئ مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل – أي الإدراك التحليلي لتفاصيل الموقف أو الموضوع، فالفرد الذي يتميز باعتماده علي المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلى للمجال، أما تفاصيل المجال فإن إدراكه لها يكون غير واضح، والفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يتميز بإدراكه لتفاصيل المجال عن الأرضية.

المرونة – التصلب (الجمود) Flexibility – constrictity

يرجع الفضل إلى البحوث الإكلينيكية التي قام بها كلاين (١٩٥٤) في تحديد الأسلوب المعرفي المرونة المعرفية ويقيس اختبار تكملة الجشتالت الذي اقترحه ستريت street(١٩٣١) والذي اسماه ثرستون وجيلفورد سرعة الإغلاق ويعنى هذا الأسلوب قدرة الفرد علي تجاهل المشتتات الإدراكية

والتركيز علي كل ما يرتبط بالمثير الأصلي، فالشخص المرن يميل إلى التركيز علي كلما يؤديه من عمل تركيزا شديدًا ويرجع ويعدل أحكامه وحلوله للمشكلات في مقابل الفرد أو الجامد والذي يظهر ميله لتنظيم التناقض وعدم الاتساق وأن كان لا يستطيع إدراك المشتتات وتتأثر استجاباته بالتداخل والتناقض.

التعقد – البساطة Complexity – Simplicity

يرجع مصدر هذا الأسلوب إلى بحوث بياجيه وكيرت ليفين، ونموذج جورج كيلى في التكوينات الشخصية الذي قدم أول نموذج معرفي للشخصية وقدم اختبار التقرير المرتبط بمفهوم الدورRoleconstruct Repertory، ويصف هذا الأسلوب سلوك الفرد في تمييزه الإدراكي أو السلوك الاجتماعي، ويشمل ذلك فهم الأحداث وتوقعها والتنبؤ بها فالأفراد الذين يتصفون بالتعقد المعرفي يتم في ضوء ثلاثة متغيرات هي :

- درجة التمايز أو عدد التكوينات التي يستخدمها المرء في تفصيل هذه التكوينات .
- درجة الإفصاح Articulationأو عدد التمييزات التي يستخدمها المرء في تفصيل هذه التكوينات
- مرونة التكامل أو درجة تعقد التنظيم أو العلاقات الداخلية بين هذه التكوينات

التسلسلي – الإجمالي Serialist– Holist

يعود الفضل إلى عالم النفس باسك ١٩٧٢Pask في وصف هذا الأسلوب، وصمم مع فورد Ford في السبعينات أداه لقياس هذا الأسلوب المعرفي، فقد وجد أن الفرد في تعامله مع المعلومات المركبة يتوجه أحد الاتجاهين : إما وصف المهمة أو استعراضها أي من حيث ارتباط عناصر أو تحديد العلاقات التفصيلية والأساسية، وقد وجد أن أصحاب الأسلوب الإجمالي أو الكلى يركزون أولاً علي وصف المهمة وصفا عاما ثم يركزون علي جوانب عديدة في وقت واحد ويستطيعون تكوين علاقات معقدة للربط بين معلومات من مستويات مختلفة باستخدام المعلومات ذات المستوى الأعلى في المهمة في فهم ما هو في مستوى أدنى، أما أصحاب الأسلوب التسلسلي فيستخدمون أسلوب العمليات،

فيركزون أولاً علي التفاصيل والإجراءات قبل الوصول إلى الصورة الكلية، ويربطون بين المعلومات بطريقة تتابعية خطية علي طريقة الخطوة – خطوة، ويستخدمون المعلومات من المستوى الأدنى صعودا للمستوى العلى، ويفحصون العلاقات اعتمادا علي الخصائص المنطقية وحدها.

يتضح من العرض السابق لبعض الأساليب المعرفية وجود تداخل واضح بين بعضها البعض كما أظهرته نتائج البحوث وأن كثرة هذه الأساليب تحتاج إلى إعادة نظرة وإعادة تصنيف.

وتتدفق بحوث الأساليب المعرفية بصورة واضحة وعامة، ويتوافر العديد من بحوث الاعتماد علي المجال والاستقلال وتمثل المرتبة الأولى باللغة العربية – بينما تمثل بحوث الاندفاع – التروي المرتبة الثانية وتتجه غالبيتها نحو علاقاتها ببعض الأبعاد والمتغيرات النفسية وامتدت لتشمل عينات وأعمار مختلفة منها علي سبيل المثال دراسة كل من:

كريمان عويضة (١٩٩٤) عن التأمل – الاندفاع وعلاقته بالذكاء وموضع الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة، ودراسة عبد العزيز الشخص (١٩٩١) عن اندفاعية الأطفال وعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم ودراسة هشام الخولى (١٩٩٠) عن علاقة التروي – الاندفاع والقلق وأداء تلاميذ التعليم الأساسي في بعض مهام القوة والسرعة ودراسة فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧) عن علاقة التحكم الداخلي – الخارجي بكل من الاندفاع – التروي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

الاندفاع – التروي impulsivity – Reflectivity

يعود الفضل إلى " كاجان " وآخرون Kagan, etc(١٩٦٦) في تحديد الأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي والذي يرى أن الاندفاع في التفكير يرتبط باتخاذ القرارات عند حل المشكلات، فالطفل الذي يقوم باستجابة اندفاعية لا قيود عليها Off all cuff يختلف عن الطفل المدرب علي التروي والتفكير حول طبيعة السؤال وصحة الإجابة، ويتميز الطفل المتروي بسمات الأسلوب التحليلي عند حل المشكلات.

وهكذا يتحدد أسلوب الاندفاع – التروي بنوعين من البرامترات هما كمون الاستجابة (زمن الرجع) وأخطاء الأداء، أي الزمن المستغرق في الإجابة وعدد الأخطاء المرتكبة.

وقد توصل كاجان وزملاؤه إلى أسلوب الاندفاع التروي من خلال سلسلة من البحوث (١٩٦٣-١٩٦٦) باستخدام اختبار التصور الذهني علي عينة الأطفال تقدر بأكثر من ٨٠٠ طفل واكتشف الباحثون أن القدرة التحليلية عند الأطفال تزداد بازدياد المرحلة العمرية للطفل ولا ترتبط بالقدرة اللفظية كما ترتبط بالميل لتأخر الحكم الإدراكي، وقد لاحظوا أن الأطفال ذوى الاتجاه التحلي يميلون إلى إرجاء الاستجابة باستمرار بالنسبة لنفس المواقف، والنمط الأول من الأطفال ذوى الاتجاه التحليلي يرتكبون أخطاء أقل بينما النمط الثاني من الأطفال ذوى الاتجاه الكلى يرتكبون أخطاء أكثر وكانت هذه النتائج بداية التعريف بأسلوب الاندفاع– التروي.

وتصنف الجمعية الأمريكية غالبا معايير تشخيص الطفل الاندفاعي فيما يلي:

- غالبا ما يتصرف الطفل قبل أن يفكر.
- الانتقال السريع من نشاط إلى آخر .
- صعوبة تنظيم المعطيات الحسية.
- كثرة الصياح بصوت عال لزملائه .
- لا يستطيع التركيز علي التفاصيل والكلمات الدقيقة.
- عدم قدرة الطفل علي الانتظار حتى يأتي دوره في الأنشطة والمواقف الجماعية .
- احتياج الطفل إلى قدر كبير من الإرشاد والمتابعة في سلوكه المعرفي.

ويرى الباحثون بأن الاندفاعية ترتبط بكل من مشكلات العدوان والنشاط الزائد ونقص الانتباه، ويؤثر الاندفاع علي أداء الطفل في المهام المعرفية والتحصيلية، فنجده يستجيب بسرعة قبل أن يفهم المشكلة أو يفكر في الحلول البديلة الممكنة لها وغالبا ما تكون استجابته خاطئة .

وقد أشار كاجان لمصطلح الاندفاعية إلى انه الأسلوب الذي يستجيب به الفرد لمشكلة ما ويرى أن الفرد يتعرض لمثير ما وبعض المثيرات الأخرى التي تضم نفس المثير فإن استجابته التي تتضمن اختيار المثير أو الشكل الأصلي – تعبر عن أسلوب التفكير سواء أكان اندفاعيا أو متأنيًا

وقد أشار كاجان Kagan(١٩٦٦) إلى أن أي عينة عشوائية يمكن تصنيفها علي النحو التالي:

مجموعة من المتروين وأدائهم يتسم بالإتقان ونسبتهم ٤٠% .

مجموعة من المتروين وأدائهم يتسم بعدم الإتقان ونسبتهم ١٠%.

مجموعة من المندفعين ويقعون في أخطاء كثيرة ونسبتهم ٤٠%.

مجموعة من المندفعين ويقعون في أخطاء كثيرة ونسبتهم ١٠%.

ويذكر كاجان أن مكونات الفرد محصلة لتفاعل العوامل البيولوجية والبيئية وتساعد كذلك في أساليبه المعرفية ومن بينها مكونات أسلوب التروي – الاندفاع.

مكونات الاندفاع – التروي:

يعد التروي احد الأساليب المعرفية الضرورية للفرد في حياته الدراسية والعملية إلى درجة يمكن القول معها أن ما من قرار يتخذه الفرد في حياته الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية مبنى علي التروي إلا وقد صادفه النجاح وإحراز المكاسب.

وقد يتعرض التلميذ إلى مجموعة من العوامل أثناء تعامله أو تجهيزه للمعلومات تظهر استجابته الاندفاعية، وتكرار هذه العوامل يجعل أسلوب تفكيره يكاد يكون ثابتًا.

ولما كانت المتطلبات الرئيسية للتعلم تعتمد علي النشاط العقلي المعرفي، وأن تأمل وترويه أثناء استجابته للمثيرات يقلل من عدد أخطائه ويجعله يحرز نجاحا متوقعًا لذا فإن الباحث سيعرض لأهم مكونات النشاط المعرفي التي تؤدى إلى التروي وإحراز النجاح وتحد من اندفاعية الفرد، والذي يحتوى عليه برنامجه التدريبي.

الانتباه :

قدرة التلميذ علي حصر وتركيز حواسه واليقظة عدد اختيار المثير الخارجي وحتى يكون التلميذ قادرًا علي معالجة المعلومات بطريقة فاعلة وذات كفاءة، عليه أن يميز بين المثيرات المهمة، والمثيرات غير المهمة، وأن يتجاهل المثيرات غير المهمة (الانتباه الانتقائي).

ولذلك فإن التلميذ الاندفاعي قد يقع في صعوبة انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرض لهاو وبعض التلاميذ يتشتتون بسهولة، ومدى الانتباه لديهم محمود، ولا يستطيعون التركيز علي واجباتهم أو مهامهم الدراسية فيتخلصون باندفاعيتهم من عجز عوامل الانتباه لديهم.

ولذلك فإن تشخيص عجز الانتباه يعتمد علي تقييم موضوعي للتلميذ من حيث تمييز ضعف الانتباه من ناحية وضعف الدافعية أو الذاكرة من جهة أخرى.

وقد قام الباحث بإعداد برنامج لخفض الاندفاعية لإحداث تغييرات في التلميذ المندفع الذي ينقصه القدرة علي الانتباه الانتقائي كتدريبه علي المثيرات المهمة وإغفاله للمهام غير المؤثرة، والتدريب علي تركيز التلميذ علي مثيرات قليلة يتدرج في إعدادها لينتبه إليها بالإضافة إلى زيادة مدى الانتباه بإعطاء وقت كاف والتحديد للانتقاء المطلوب في كل موقف أو شكل.

الإدراك:

العملية النفسية التي تساعد التلميذ في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف عن طريق تنظيمه للمثيرات الحسية المتعلقة بها . ولكي يقدم الطفل استجابة متأنية وناجحة عليه أن يكون متأهبا لاستخدام قدرته علي التمييز بين المدركات بناء علي سلامة عمليتي التجريد والتعميم، ويتطلب ذلك سلامة عمليتي الإحساس والانتباه بالإضافة إلى قدرته علي التمييز بي (الشكل والأرضية) في الصورة أو الشكل، والقدرة علي استكمال أو إغلاق المدرك الناقص لتكوين المدرك العام في صورة وحدات، فئات، علاقات.

ولذلك فإن تشخيص صعوبات الإدراك يعتمد علي معرفة تفسير التلميذ للإدراك إذ ربما يرجع تفسيره إلى الثقافة المكتسبة من بيئته – لذلك فإن علاج صعوبات الإدراك، يستند إلى (كيف) ينظر التلميذ الاندفاعي إلى الأشياء،

ويتعلم منها وتصحيح إدراكه و(ماذا) ينظر إليه، حيث أن التعلم هو محصلة لميراث التلميذ من حيث النشأة والتعلم ولذلك فإن التلميذ الاندفاعي يفقد القدرة علي التمييز بين الأشياء ويعجز عن تمييز الكلمات والتفاصيل في الفقرة الواحدة ويغفل عن بعض الكلمات في الجملة الواحدة أ, الاختبارات غير اللفظية التي تتضمن المساحة، ذاكرة الأشكال والعلاقة بينهم ولذلك أعد الباحث من بين مهامه مهاما في برنامجه تتعلق بتدريب الطفل علي التمييز بين الأشكال.

التفكير :

العملية العقلية التي يقوم بها الطالب أثناء حله لمسألة رياضية أو موقف ما أو مشكلة – ويستدل علي التفكير من نتائج تعامله مع المواقف أو إنتاجه لعمل تعليمي أو فني ويتضمن التفكير : المقارنة، العمليات الحسابية، الاستدلال، إصدار الأحكام ويقاس التفكير بأسلوب التقرير الذاتي، وتبدو مظاهر صعوبة التفكير لدى التلاميذ كما ذكرها بيتى، ١٩٩٣، ترجمة محمد نجيب الصبوه، حامد العبد، نبيل عبد الفتاح ١٩٩٥.

* صعوبة تكوين المفاهيم عن الموضوعات والأشياء والمواقف.
* صعوبة ملاحظة العلاقات بين الظواهر المختلفة.
* صعوبة الاستدلال بشقيه (الاستقراء – الاستنباط).
* صعوبة حل المشكلات.
* إغفال التقويم الذي يحدد مواطن القوة والضعف.

ويمكن تشخيص التلميذ الذي تبدو عليه صعوبة التفكير من تقديمه لإجابات خاطئة أو تعثره في حل المشكلات أو المسائل الحسابية أو من خلال نتائج تحصيله الدراسي كذلك تقريره الذاتي عن أسلوب تفكيره .

ويعتمد علاج صعوبة التفكير لدى الطفل بحيث يقدم إجابات متروية وسليمة علي تدريبه علي معرفة أوجه الشبه والاختلاف والمقارنة، ومعرفته بخصائص الأشياء وتحديد العامل المشترك بينها وتدريبه علي تنمية التفكير المنطقي وكذلك تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية للمهام المعروضة، وكيف يعبر عنها ويصوغها بالإضافة إلى خطوات حل المشكلة.

وبناء علي ذلك فإن التعرف علي الطفل الاندفاعي الذي يفتقد مكونات النشاط العقلي المعرفي كما قدمه كوجان وآخرون (١٩٦٣) تم من خلال إعدادهم لاختبار تجانس الأشكال المألوفة كأسلوب معرفي، مما ساعد علي إجراء كثير من الدراسات حول طبيعة هذا الأسلوب والمتغيرات المرتبطة به.

وقد قام الباحث بالإطلاع علي تقنين اختبار الأشكال المألوفة لحمدى الفرماوى للمرحلة الابتدائية علي البيئة المصرية (١٩٨٧)، وتقنين عبد العزيز الشخص علي البيئة السعودية (١٩٩١)، وفضل الباحث أن يقنن مقياس الاندفاعية لكوجان علي البيئة المصرية، حيث أن غالبية تقنيين حمدي الفرماوى علي بيئة محافظة المنوفية، ويعرض الباحث تقنينه في الفصل الدراسات المنهجية.

الطرق المختلفة لعلاج الاندفاعية عند الأطفال :

علي الرغم من تنوع الأساليب العلاجية للاندفاعية فإن الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال قد أشارت إلى أن أكثر الطرق العلاجية فاعلية هو العلاج السلوكى المعرفي .

ومن أولى الطرق العلاجية التي استخدمت لخفض السلوك الاندفاعي العلاج بالعقاقير الطبية المنشطة Stimulance وكانت العقاقير الأكثر استخداما في ذلك الوقت حتى الآن الريتالين Retalin الميثيل فينيدات Methylphenidate والديكسترين Dextedriane (كبريتات الديكسترومفيتامين) Dextroamphetamine Sulfate والسايليرات Cylert وماغنسيوم بيمولين Magnesium Pimoline . (Safer&krager,1988)

وقد أشار كل من دوباول وباركلى إلى أن حوالي ما يقرب من ٩٠% من الأطفال المندفعين في الولايات المتحدة الأمريكية كان يتم علاجهم بعقار الريتالين. إلا أن هونت وآخرين أشاروا إلى أن ٢٥% من الأطفال المندفعين المترددين علي العيادات النفسية لا يستجيبون جيدا للعلاج بالعقاقير الطبية، كما إن آثار تلك العقاقير علي التعلم والسلوك ليست جيدة بالرغم من أن البحوث العلاجية قد استخدمت في الفترة الأخيرة بالعلاج بالعقاقير مع طرق أخرى لخفض الاندفاعية (Hunt,et.al.,1991)

وقد أشار لاندروم وآخرون إلى أنه بسبب وجود آثار جانبية لتلك العقاقير فقد اتجه غالبية المعالجين إلى التركيز على أساليب العلاج السلوكي والعلاج السلوكي المعرفي كما سيتناول الباحث في الدراسة الراهنة .

(Landrum,et.al.,1993)

وقد قام جولدستين بمراجعة وتلخيص العديد من الأساليب المعرفية التي يمكن استخدامها لهذا الغرض . وقد تضمنت تلك الأساليب التسجيل الذاتي Self-recording التي يقصد تعليم الأطفال من خلال كتابة المذكرات ووضعها داخل جداول مفيدة معدة لهذا الغرض، والتقويم الذاتي Self-evaluation أي تعليم الأطفال كيفية تقويم سلوكياتهم بطرق فعالة صحيحة . والتعزيز الذاتي Self-reinforeement أي تعليم الأطفال وتدريبهم علي تعزيز ذواتهم عند قيامهم بالأداء الصحيح والتعليم الذاتي، وكيفية التعامل مع المشكلات وكيفية حلها بفاعلية، وتوجيه سلوكياتهم بطريقة منظمة، والتدريب القائم علي العزم السببي أي بناء تقدير الذات والشعور بالقدرة علي ضبط الذات . وقد تم استخدام مثل هذه الأساليب المعرفية مع الأطفال الذين يعانون من عجز نمائي Develomental impairement بما فيهم الأطفال ذوو المشكلات التعليمية، والمشكلات السلوكية، وإصابات الخ، واضطرابات الانتباه .

كما تم استخدامها في دراسات علاجية لسلوكيات متنوعة منها السلوكيات المرتبطة بأداء النشاط On-talk performance، والطاعة، وتقدير الذات، والمهارات الاجتماعية .

إن الافتراض المنطقي وراء استخدام مثل هذه الأساليب والفنيات هو أن سلوكيات هؤلاء الأطفال يمكن تعديلها عن طريق تعليمهم التفكير بطريقة مختلفة وبذلك يكتسبون الضبط الذاتي والقدرة علي تغيير سلوكياتهم بصورة أكثر فعالية.

(Gohdstein& Gohdstein, 1990)

وقبل أكثر من مائة عام أورد وليام جيمس أن الكلام الموجه إلى الذات يمكن أن يستخدم لمساعدة الناس لتركيز انتباههم علي مشكلاتهم وضبط تلك المشكلات .

(In Kozie ,et.al.,1993)

ويقوم هذا الاتجاه علي افتراض أن الإنسان ليس سلبيا حيث لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب ولكنه يتفاعل معها ويكون مفاهيم حولها وهذه المفاهيم تؤثر في سلوكه، بمعنى أخر يعتقد القائمون بتعديل السلوك أن هناك تفاعلا متواصلا بين المؤثرات البيئية *والعمليات المعرفية والسلوك ويسمى باندورا هذا التفاعل بالحتمية المتبادلة* .

إن دراسة العلاقة بين المثيرات والاستجابات بحد ذاتها لا تكفى ولكن لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة . فعندما يتعرض الإنسان لمثير ما فيعطى تفسيرا له ويستجيب له معتمدا علي معنى المثير من وجهة نظره. وفي ضوء ذلك يحاول معدلو السلوك المعرفي تغيير السلوك من خلال التركيز علي كيفية إدراك الفرد للمثيرات البيئية وكيفية تفسيره لها .

(الخطيب، ١٩٩٠ :٣٧٢)

والضبط الذاتي كأحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي الذي يستهدف تدريب الطفل علي تعديل أنماط التحدث للذات يؤدى إلى تعديل السلوك، وينصب الاهتمام في التنظيم الذاتي علي التحدث للذات Self-statment باعتباره العنصر الأساسي في توجيه السلوك والضبط الذاتي، ويعتبر ميكنبوم أول من طور هذا الأسلوب حيث تبين له أن التخلص من التحدث بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة إيجابية .

وقد أورد ميكنبوم سببين رئيسيين لابتكار أسلوب تعديل السلوك معرفيا من خلال تدريب الأطفال علي تقديم التعليمات للذات أولهما :-

يتمثل فيما قاله بعض علماء النفس الروسيين مثل (Vygotsky) &(Luria) الذين يرون أنه من الممكن كف السلوك الحركي والاندفاعي عن طريق الضبط اللفظي من خلال ثلاثة مراحل . ففي المرحلة الأولى فإن حديث الآخرين الذين هم في العادة من الكبار يضبط ويوجه سلوك الطفل . وفي المرحلة الثانية يتحدث الطفل بصورة علنية، ويصبح كلامه المعلن منظم فعال لسلوكه . وفي المرحلة الثالثة الأخيرة يتحدث الطفل بطريقة غير معلنة مفترضا أن ذلك له دور في ضبط الذات . وبهذا يصبح الطفل اجتماعيا بواسطة

التعليمات الداخلية المتبادلة التي يقدمها الطفل لنفسه . بينما لاحظ فوجسكى أن الانتقال من الحديث الشخصي إلى التفكير يمثل فروقا نوعيا في البناء المعرفي .

وثانيهما :- ما أشارت إليه البحوث المعملية من أنه بالإمكان تغيير سلوك الأطفال عن طريق تغيير الحوار الداخلي وتقديم تعليمات الذات .

وقد استخدم هذا الأسلوب بفاعلية لمعالجة بعض الأنماط السلوكية غير التكيفية مثل القلق الاجتماعي، والعدوان، والتهور، والنشاط الزائد لدى الأطفال وقد اشتهرت دراسة برونستالين وكوفلن باستخدام هذا الأسلوب من أي دراسات أخرى، حيث أجريت تلك الدراسات علي عينة من الأطفال ذوى النشاط الزائد الذين تم تدريبهم علي خطوات الضبط الذاتي التي وضعها ميكنبوم وجودمان .
(Meichenbuem&Goodman1971:321)

ويرى باركلى أن أسلوب تدريب الأفراد علي كيفية ضبط سلوكياتهم بأنفسهم يعتبر من الأساليب الخاصة بتعديل السلوك التي تنمو بصورة سريعة . وقد تخصص في هذا المجال كل من دوجلاس وميكنبوم وكندال .

ويتم أسلوب الضبط الذاتي من خلال تقديم التعليمات الذاتية عن طريق تلفظ الطفل ببعض العبارات التي توجه للذات ففيها تسهل الألفاظ حدوث السلوك التوافقي أو تزيد من احتمال حدوثه، وفيه يتعلم الطفل كيف يراقب سلوكه، وكيف يقارن ما بين السلوك الذي يقوم به، والسلوك الذي كان من المفروض أن يكون عليه وأن يؤديه، وكيف يعزز ذاته بعد أن يصل إلى المطلوب، ويؤيد كندال هذا الرأي حيث يقول إن العلاج المعرفي السلوكي لتعليم الأطفال كيفية ضبط الذات من خلال عملية دمج الإجراءات السلوكية والمعرفية، ويتمثل فيه تدريبهم علي تقديم التعليمات اللفظية للذات التي تلعب دورا أساسيا ومهما في الضبط الذاتي إضافة إلى بعض الاستراتيجيات الأخرى كالتعلم بالنموذج، ولعب الدور، وتقويم الذات، وقد تم دمج تلك الاستراتيجيات المختلفة في البرنامج العلاجي المعد من قبل الباحث في هذه الدراسة الراهنة .

ويتناول البحث الحالي أسلوب (الاندفاع / التأمل)، حيث إنه من أكثر الأساليب المعرفية تصنيفاً لعينة البحث واستخداماً معه في مختلف البحوث والدراسات :-

٤-مفهوم الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) :

يشير " Brown & Lawson "(١٩٧٥) أن الأسلوب المعرفي الاندفاعي يتصف بكمون في الاستجابة قليل، مع ازدياد في درجة الخطأ ويتصف الأسلوب المعرفي التأملي بكمون في الاستجابة مرتفع، مع نقصان في درجة الخطأ .

ويعرف.Tessa,R(١٩٧٩) الاندفاعيين بأنهم الذين يستجيبون بسرعة لكن بدون دقه(يستغرقون وقتا أقل مع ارتكاب عدد من الأخطاء أكثر) والتأمليين بأنهم الذين يستجيبون ببطء لكن بدقه(يستغرقون وقتا أكثر مع ارتكاب عدد من الأخطاء أقل) .

(محمد المغربي،٢٠٠٠ :٢٦٩)

ويتناول " Gibson " الاندفاعيين علي أنهم هؤلاء الأفراد الذين يؤدون الاستجابات المتوسطه التي تكون غالبا صحيحة, فهم يتعجلون في الاستجابة الأولى, والتأمليين علي أنهم هؤلاء الأفراد الذين يكونون أكثر قلقا عند عمل الأخطاء وبالتالي فهم يميلون إلى التفكير عن المشكلة أولا بمختلف الاحتمالات قبل أن يقرروا الإجابة . (Gibson,1980:141)

أما " Tiedmann " فيضيف إلى الاندفاعيين خاصية عدم التكيف حيث يذكر أن المندفعين يتسمون بالتسرع وعدم الدقة وعدم التكيف علي عكس التأمليين الذين يتسمون بعدم التسرع وكثير من الدقة كما أنهم يملكون القدرة علي التكيف .

(Tiedmann,1989:261)

ويشير " فؤاد أبو حطب " إلى أسلوب (الاندفاع / التأمل) باعتباره متغيرا يمكن عن طريقه التمييز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المقترحة في سبيل حل فعلى وأولئك الذين يستجيبون بفورية لأول حل يطرأ علي الذهن. (فؤاد أبو حطب،١٩٩٠: ١٩٨)

ويعرف " أنور الشرقاوى " الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) بأن هذا الأسلوب يرتبط بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة , فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية

لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل أصدر الاستجابات.

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢ : ٢٠٠)

أما " Reber " فيعرف بعد " الاندفاع / التأمل " علي أنه أحد أبعاد الأساليب المعرفية ويقوم علي الملاحظة في مواقف حل المشكلات حيث يميل بعض الأفراد إلى الاندفاع ويستجيبون بسرعة لأول شئ يطرأ على أذهانهم، بينما يميل البعض الآخر إلى أن يكونوا أكثر تأملا وأكثر تنظيما More systematic وتفكيرا في المشكلة قبل أن يستجيبوا.

(Reber,1985:624)

وتناول " حمدي الفرماوى " أسلوب "الاندفاع / التأمل " في أن الأفراد الذين يميلون إلى إبداء استجابة سريه في المواقف الغامضة ويرتكبون عددا أكبر من الأخطاء يطلق عليهم مصطلح (المندفعين) بينما يستخدم مصطلح المتأملين في الإشارة إلى الأفراد الذين يميلون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدرا مناسبا من الوقت في تأمل ماهية البدائل المتاحة في حل موقف غامض ويرتكبون عددا أقل من الأخطاء. (حمدي الفرماوى، ١٩٩٤: ٨٧)

ويرى "محمد المغربي" أن أسلوب "الاندفاع / التأمل " يشير إلى أن الاندفاعي هو ذلك الفرد الذي يستجيب بسرعة دون أن يتأمل في بدائل الحلول المختلفة , وعلى هذا يمكن أن تأتى استجابته بشكل خاطىء, وهي تلك الاستجابة التي طرأت علي ذهنه كما أنه يرتكب أخطاء كثيرة نتيجة لتسرعه في حل المشكلات وبالتالي يكون الفرد الاندفاعي أقل قلقا أثناء الاستجابة, والتأملي هو ذلك الفرد الذي يستجيب ببطء وبالتالي فهو يتأمل ويفكر في الحلول المختلفة قبل أن يقرر الإجابة ,وعلى هذا من الممكن أن تكون استجابته صحيحة كما أنه يرتكب في الغالب أخطاء قليلة نتيجة التأمل, وبالتالي يكون الفرد التأملي أكثر قلقا أثناء الاستجابة . (محمد المغربي،٢٠٠٠: ٢٧٣-٢٧٤)

مما سبق يستخلص الباحث التعريف الإجرائي التالي للأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل)

" ميل التلاميذ للاستجابة السريعة أو البطيئة للمواقف التي تتضمن عددًا كبيرًا من الحلول المختلفة مع حساب الزمن وعدد الأخطاء " ويقاس هذا من خلال (اختبار تزاوج الأشكال المألوفة).

خصائص الأسلوب المعرفي عامه وأسلوب (الاندفاع / التأمل) خاصة :

اتفق معظم الباحثين علي أن هناك خصائص عامه للأسلوب المعرفي أوضحها وتكن وزملائه Witkin,et al 1977 وهي :-

١- الأسلوب المعرفي يتعلق بشكل النشاط المعرفي للإنسان وليس بمحتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الكيفية التي يفكر بها الإنسان وليس عما يفكر فيه .

٢- الأسلوب المعرفي يتصف بالثبات النسبي وهو ينمو ويصبح أكثر تمايزا لدى الإنسان مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتا أو علي الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر .

٣- يعتبر الأسلوب المعرفي ذا بعد ثنائي القطب , وبالتالي يصنف الأفراد علي متصل يبدأ ببعد ما (كبعد الاندفاع) وينتهي ببعد أخر (كبعد التأمل) وهذا يعنى أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد، ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينه ترتبط بالموقف .

١-لا يقتصر الأسلوب المعرفي في مفهومه علي الجانب المعرفي فقط في الشخصية, ولكنه يعتبر مؤشرًا مهمًا في النظر إلى الشخصية نظرة كليه تتضمن جميع أبعادها ولعل هذا مما يجعل الباحثين ينظرون إلى الأساليب المعرفية كأبعاد مستعرضة للشخصية . **(حمدي الفرماوى،١٩٩٤: ٨-٩)**

٥- ويضيف "أنور الشرقاوى " خاصية أخرى للأسلوب المعرفي وهي إمكانية قياسه بأدوات لفظية وغير لفظية وتساعد الأدوات غير اللفظية علي تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تعتمد بدرجه كبيرة علي اللغة . **(أنور الشرقاوى،١٩٥:١٩٩٢)**

كما يرى " محمد المغربى " أن للأسلوب المعرفي عدة خصائص عامة هي:

يعتبر الأسلوب المعرفي جانبًا أو متغيرًا هامًا لفهم جوانب شخصية الفرد فهما متكاملاً فهو لا يتعلق بالجانب المعرفي وحده ولكن يتعلق بجميع جوانب شخصية الفرد .

٢- يعتبر الأسلوب المعرفي جانبا هاما لدراسة الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد في العمليات المعرفية مثل: التعلم؛ الإدراك؛ التفكير؛ وحل المشكلات.

يعتبر الأسلوب المعرفي وسيله تفضيلية (أي يفضلها الفرد) في استقباله أو تناوله للمعلومات ثم يصدرها بشكل يدل علي ارتباطها بعملية تجهيز المعلومات من تخزين وتنظيم وتشفير (أي بجوانب تجهيز المعلومات المختلفة).

يعتبر الأسلوب المعرفي متغيرًا وسيطًا بين المثيرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد والاستجابة الصادرة منه، فالأسلوب المعرفي قادر علي تنظيم المواقف البيئية للفرد ومدركاته.

يعطى الأسلوب المعرفي إجابة عن كيف يفكر الفرد (أي الأسلوب المستخدم في التفكير) مثل أسلوب المحاولة والخطأ أو أسلوب تقصى واكتشاف المعارف ولا يعطى إجابة عن ما الذي يفكر فيه الفرد (أي ما هو الموضوع الذي يشغله) .

يعتبر الأسلوب المعرفي في أبعاده عن أنماط من التمايز بمعنى التعقد والتخصص والتكامل ليعطى في النهاية الأسلوب المعرفي الذي يميز فردا عن أخر.

يعتبر الأسلوب المعرفي محكا مهما في تصنيف الأفراد ليس تصنيفا ثنائيا جامدا بل تصنيف علي متصل ثنائي القطب ولكل قطب أهميته في ضوء شروط وظروف معينه. **(محمد المغربي، ٢٠٠٠ : ٢٥٩-٢٦٠)**

قياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) :

توصى الدراسات الحديثة في هذا الأسلوب المعرفي أن الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمتأملين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية وقد أشارت هذه الدراسات إلي أن الأداة الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب الاندفاع / التأمل هي :

اختبار تزاوج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test من إعداد " كاجان Kagan 1966 " وزملائه ويرمز لهذا الاختبـ ـار بالرمـ ـز (M.F.F.T) وهذه الأداة أصبحت الدليل الأساسي في قياس هذا الأسلوب المعرفي .

فاختبار تزاوج الأشكال المألوفة(MFFT) يتكون من أشكال مألوفة مناسبة لعمر المفحوص وانبثقت من هذا الاختبار عدة صور حسب الأعمار الزمنية المختلفة وقد قام(حمدي الفرماوى) بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتصنيفها علي البيئة المصرية وكانت الأولى عام (١٩٨٥) وهي مناسبة للراشدين وسميت "ت.أ.م.٢٠ " علي أساس أنها تتكون من عشرين مفردة وسميت الثانية " ت.أ.م١٢ " علي أساس أنها تتكون من أثنتا عشرة مفردة مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية والثالثة سميت " ت.أ.م.١٠ " وهي تتكون من عشر مفردات مناسبة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية مع اختلاف عدد البدائل في مفردات الاختبارات الثلاث .

ويتطلب الأداء علي هذه الاختبارات أن يماثل المفحوص بين شكل معياري وعدة بدائل لنفس الشكل المألوف مع وجود شكل واحد فيما بينها مطابق تماما للشكل المعياري وتختلف بقية البدائل في عناصر دقيقه . ويستخدم الفاحص عاده ساعة إيقاف لتحديد الزمن الذي يمر في الاستجابة الأولى علي كل مفرده أي زمن الاختبار الأول للمفحوص في كل مفرده ذلك الذي يمثل الكمون وتحسب عدد الأخطاء علي كل مفرده ويتمثل الخطأ في اختيار المفحوص لشكل غير متطابق مع الشكل المعياري وبناء علي مجموع زمن الكمون لكل المفردات ومجموع عدد الأخطاء علي كل المفردات .

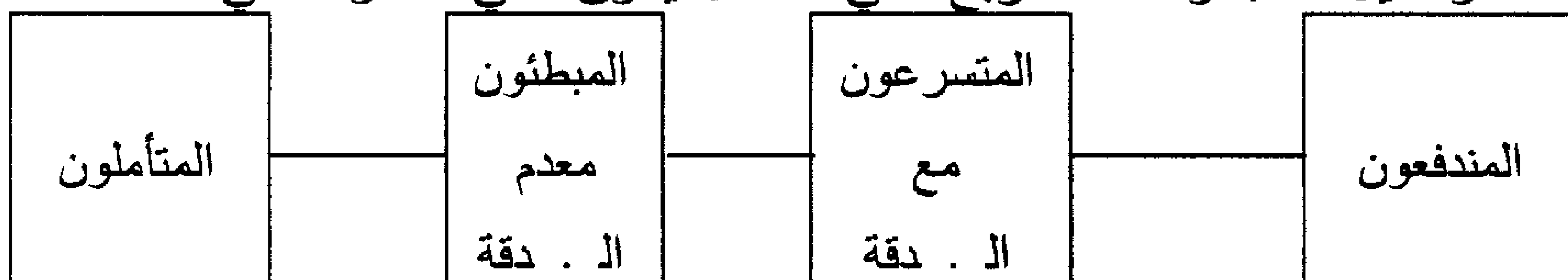
يمكن تصنيف الأطفال وفقا لأسلوب الاندفاع / التأمل كالآتي :

- أفراد مندفعين Impulsives والذين يقضون زمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة, ويرتكبون عددا من الأخطاء أعلى من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة .
- أفراد متأملينReflectives والذين يقضون زمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة, ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة .

• أفراد متسرعون مع الدقةFast-Accuratc وهى مجموعه ذات زمن كمون أقل من متوسط الكمون لدى أفراد العينة وذات عدد من الأخطاء تقل عن متوسط أفراد العينة .

• أفراد يتصفون بالبطء مع عدم الدقةSlow-InAccurateوهى مجموعه تتصف بزمن كمون أعلى من متوسط الكمون لدى أفراد العينة، وبعدد من الأخطاء أكثر من متوسط أفراد العينة .

وتمثيل المجموعات الأربع علي متصل يكون علي النحو التالي :



وقد أشارت معظم البحوث إلى أن المجموعتين الأخيرتين (متسرعة مع الدقة وبطيئة عدم الدقة) يمثلان جزءًا كبيرًا من عدد أفراد عينة أي دراسة.

(حمدي الفرماوى،١٩٩٤:٨٨: ٨٩)

وطبقًا للبحث الحالي سيتم تصنيف عينة البحث وفقا لأسلوب(الاندفاع/ التأمل) كالأتي :

- أفراد مندفعون Impulsives والذين يتصفون بزمن كمون أقل – ويرتكبون عدد من الأخطاء أكبر.
- أفراد متأملون Reflectives والذين يتصفون بزمن كمون أعلى – ويرتكبون عدد من الأخطاء أقل

تعقيب عام:

قدم الباحث وجهة نظر الطب النفسي وعلماء نفس الشخصية وعلم النفسي عن الاندفاعية، وطرق العلاج المختلفة وعقب تفسيرات الاتجاهات الثلاثة ولماذا فضل وجهة نظر علم النفس المعرفي عن الاندفاعية باعتباره أحد الأساليب المعرفية.

ويمكن القول أن الدراسة الحالية تتناول استخدام تعديل السلوك المعرفي في خفض الاندفاعية لدى الأطفال – حيث أعد الباحث مجموعة من الجلسات يتخللها مجموعة من المهام والمهارات والمواقف وتم التركيز فيها علي طريقة

كيفية تجاوب الطفل ولعب الدور عند تناوله لهذه المهام من خلال المحاورة وتدريبه علي الثقة بالنفس ودحض المشاعر السلبية وزيادة الثقة بالنفس ومعايشة الطفل للعديد من المواقف والأساليب المعرفية الإيجابية لكي يتعايش فيها الطفل و يكتسب مهارات جديدة ايجابية، والطريقة التي يتناول بها المعلومات عن المواقف المقدمة إليه، وكيف يجعله يستبدل الاستجابة الفورية(الاندفاع) بالاستجابة المؤجلة (التروي) التي يدرس ويفحص خلالها التفاصيل وهو ما سيعرضه الباحث في برنامجه التدريبي لتعديل اندفاعية الأطفال عينة الدراسة الحالية. وتناول الباحث طرق العلاج المختلفة والمتعددة المستخدمة في البحوث العلمية السابقة والدراسات السابقة وما أفضل الطرق العلاجية لتعديل السلوك وخفض الاندفاعية .

□□□ □□□

الفصل الثاني

التشخيص النفسي ومدى أهميته في تعديل السلوك

المحور الأول:- تعريف التشخيص وأهدافه

المحور الثاني : - تعديل السلوك

المحور الثالث : - سلوك الطفل ذو صعوبات التعلم

المحور الرابع :- تعديل البيئة الأسرية

مقدمة

يعتبر ميدان تعديل السلوك الإنساني من أكثر فروع علم النفس التطبيقي في الآونة الأخيرة انتشارًا أو وقد بنيت أساليب تعديل السلوك معتمدة علي المفاهيم والقوانين التي قدمها المنحى السلوكي في علم النفس، ويعد هذا المجال نتاجًا لعدد كبير من البحوث العلمية المتصلة بتحليل السلوك الإنساني وتعديله وقد امتدت أساليب تعديل السلوك إلى العديد من المجالات التطبيقية مثل الطب والتربية والعلاج النفسي والإرشاد وتدريب الآباء والأمهات والعمل الاجتماعي ويذكر سلزر وأزروف وماير ١٩٩٧ أن تعديل السلوك اعتمد علي المفاهيم والقوانين التي قدمها المنحى السلوكي في علم النفس ولعل أهم خصائص هذا المنحى هو التركيز علي السلوك الظاهر واستخدام الإجراءات العلمية التي يمكن تطبيقها بسهولة نسبيًا والتحقق من فاعليتها موضوعيًا أو كذلك المنحى السلوكي يستمد مفاهيمه من نتائج البحوث العلمية وليس من الفرضيات التي تفتقر إلى المصداقية التطبيقية وهذا ما يجعل مجال تعديل السلوك من المجالات التطبيقية ذات الطابع العملي، فهو بذلك يتخذ من المنهجية التجريبية أسلوبا في تخطيط وتنفيذ البرامج العلاجية المنظمة التي توجهها البيانات.

ويشير تعديل السلوك في هذه الدراسة علي انه استبدال التعلم السلبي نحو البيئة بتعلم إيجابي وإكساب التلاميذ سلوكيات إيجابية نحو البيئة ومما هو جدير بالذكر أن الدراسات السابقة في مجال تعديل السلوك كانت عينتها المستهدفة أفراد يعانون من بعض الأمراض النفسية ويرى الباحث أن السلوكيات السلبية الضارة علي صحة الإنسان وأفراد المجتمع لا تقل عن الأمراض النفسية.

المحور الأول: يعرف الباحث التشخيص النفسي علي أنه :-

" تلك العملية التي يقوم بها السيكولوجي يجمع في سياقها البيانات والمعلومات عن الفرد ليعالجها معالجة خاصة تمكنه من أن يرسم صورة متكاملة لشخصية هذا الفرد تتضمن وصفا دقيقا لقدراته وإمكانياته ومشكلاته وأسبابها وذلك بهدف وضع تصور أو إستراتيجية معينة لخطة عمل ملائمة تنفذ

من هذا الفرد".

وقد قسم روتر وظيفة السيكولوجي على ثلاثة مهام رئيسية : هي :

* التقويم * التشخيص *العلاج

والتشخيص النفسي له أهداف رئيسية فهي كما يلي:-

١ - هدف علمي معرفي :

أن الحصول علي كم غزير من المعلومات والبيانات لا يمكن أن يعتبر هدفا لعملية التشخيص النفسي في حد ذاته ولكن الذي يبحث عنه السيكولوجي الإكلينيكي هو المعنى والدلالة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي يجمعها عن العميل إلا أن غزارة البيانات التي يجمعها السيكولوجي تكون مفيدة عندما يخضعها السيكولوجي الخبير لمعالجته التي يستنبط منها تشخيصه. والعملية التشخيصية تبدأ من الكثرة كثرة البيانات والمعلومات لا كهدف في حد ذاته . وإنما كنوع من الضمان لتغطية كافة جوانب الشخصية المطلوب تغطيتها . وينتهي الأمر باستنباط الدلالة والمعنى التي تنطوي عليها كثرة البيانات في أقل كم ممكن من التشخيصات التفسيرية . والهدف الذي يسعى لتحقيقه السيكولوجي الإكلينيكي هو رسم الصورة الإكلينيكية النهائية للشخصية إذن يعد الوصف الدقيق للأعراض ولمظاهر الاضطراب ولخصائص الشخصية من قبيل التمهيد للفعل الختامي: التشخيص. ذلك أن التشخيص هو الذي يمسك بدلالة الأعراض والمظاهر الجزئية.

٢- الهدف العملي التطبيقي :

وهو ما يعني العمل علي وضع إستراتيجية عامة تتضمن خططا جزئية قابلة للتنفيذ الفعلي مع الحالة التي يتعامل معها السيكولوجي الإكلينيكي . وكلما استطاع السيكولوجي تحقيق الهدف الأول بأكبر قدر من الدقة والثراء كانت الخطة التي يرسمها أكثر قابلية للتنفيذ مع الحالة المعنية وكانت فرص نجاحها وفاعليتها اكبر .وتتضمن الخطة اقتراح تغيرات تتراوح بين التعديلات البسيطة في بيئة العميل أو توجيه بعض النصائح لأفراد أسرته أو التوصية بإلحاق العميل بأحد المؤسسات التي تقدم برامج مفيدة للحالة الخاصة به أو حتى التوصية ببرنامج علاجي مكثف يقتضي العزل في مصحة أو دار علاج متخصصة .وإذا

لاحظنا تغيرات علي شخصية العميل ايجابية تعد بمثابة مؤشر دال علي تقد الحالة واستفادة العميل من البرامج التي وجه إليها. **(إيمان فوزي سعيد : ١٩٩٩، ٥٣ – ٥٤)**

وتنصب عملية التشخيص علي ثلاثة عناصر رئيسية مأخوذة من تعريف التشخيص هي:

١- القدرات العامة والخاصة : وهي تشمل الذكاء وقدرات الفرد الخاصة من قبيل القدرة المكانية والقدرة الحسابية والقدرة اللغوية ..الخ كما يجب أن يغطي الإكلينيكي علي جوانب تتعلق باهتمامات الفرد وميوله وإمكانياته واستعداداته واتجاهاته النفسية .. الخ.

٢- الخصائص الشخصية : كل ما يكشف عن جوانب القوة أو الضعف فيها سواء من الناحية الجسمية أو النفسية ومنها قدراته الجسمية وحالته الصحية وتاريخه الطبي وأيضا سماته كالانطوائية أو الانبساطية أو وجهة الضبط لديه وهكذا.

٣- الاضطرابات أو الأمراض النفسية : ففي بعض الأحيان يكون الدافع الرئيسي للجوء العميل إلى السيكولوجي الإكلينيكي هو شكوى نفسية معينة تتراوح بين بعض الاضطرابات البسيطة والأمراض النفسية ذات الأعراض التي تعوق الفرد عن أن يحيا حياة طبيعية . ويجب أن نكشف الأسباب الحقيقية التي أدت إلى ظهور المشكلة النفسية بالإضافة إلى التعرف علي طبيعة الأعراض والصور الخاصة التي يتبدى بها المرض أو المشكلة لدى العميل.

وتمر عملية التشخيص بمراحل تتسلسل في ترتيب منطقي:

١ – مرحلة التقويم :

وهي تلك المرحلة التي تبنى فيها العلاقة بين السيكولوجي وبين العميل .. وتعد حجر الزاوية في فاعلية التشخيص والعلاج النفسي. وفي هذه المرحلة يستكشف السيكولوجي القدرة العامة لدى العميل (الذكاء) والقدرات الخاصة بالاعتماد علي خبراته السابقة وعلى استخدام مجموعة من الاختبارات والمقاييس النفسية الملائمة .. اختبارات الذكاء اختبارات القدرات وقوائم الملاحظة

السجلات والبطاقات التراكمية وعليه أن يسجل البيانات التي يحصل عليها أولا بأول وبطريقة مقننة تيسر علية التعامل مع هذه البيانات في الخطوة اللاحقة

٢ - مرحلة دراسة بناء الشخصية :

وهنا يتقدم السيكولوجي خطوة تجاه جوانب أكثر عمقا في الشخصية ويغطي بيانات علي درجة اكبر من الصعوبة من حيث إمكانية الحصول عليها واكتشاف معناها ودلالاتها ... ولا يتضمن هذه المرحلة الكشف عن خصائص ومميزات الشخصية وعن نقاط القوة والضعف فيها وحسب وإنما يتعدى ذلك إلى تفسير الكيفية التي يوظف بها الإنسان هذه الخصائص الموجودة بالقوة ليحولها إلى خصائص موجودة بالفعل وهذا يقتضي من السيكولوجي العمل علي إلقاء الضوء علي العوامل التي تؤدي إلى تحسين أو إعاقة الأداء النفسي والاجتماعي لدى العميل ويجب أيضا الكشف عن الظروف التي تزدهر في ظلها إمكانات العميل والظروف التي تتعطل فيها امكاناته أو تتعاظم فيها أعراضه أو مشكلاته المرضية. ويعتمد السيكولوجي علي وسائل قياس غير مباشرة من أهمها الاستبيانات ووسائل التقدير الذاتي واختبارات الشخصية والوسائل الإسقاطية ودراسة تاريخ الحالة

٣ - مرحلة معالجة البيانات وتحليلها واستنباط النتائج :

فالمعلومات المتوفرة حتى الآن تحتاج إلى تنظيم وتنسيق يكشف الدلالة والمعنى وراء المسالك الجزئية الظاهرة تحتاج إلى ذلك الفعل الختامي الذي يكشف العلاقة بين المقدمات والنتائج ... بين العوامل والمتغيرات المستقلة والمحصلة النهائية .. الصورة الإكلينيكية الكلية لشخصية العميل.

ولمعالجة البيانات والمعلومات الخام .. هناك أسلوبين أساسيين هما....

الأسلوب الكمي : والذي يتضمن المعالجة الإحصائية وتحديد مكانة العميل بالمقارنة بغيرة من الأفراد وتحديد الدرجة التي تحمل معنى المدى الذي وصلت إليه تطورات الحالة حالة عصابية هينة أو شديدة تأخر عقلي أو عميق وهكذا

الأسلوب الكيفي : ويعرض للمحتوى الخام للبيانات من قبيل تفسير التعبيرات الجسمية واللفظية للعميل تأويل الأحلام وزلات القلم واللسان , تفسير استجابات العميل الخاصة بالاختبارات الاسقاطية) وهكذا .

وبين الأسلوبين الكمي والكيفي يوجد أسلوب ثالث ويعرف باسم كيف الكم أو الكيف في الكم ويعني البحث عن الدلالات الكيفية للأرقام من قبيل الدلالات الإكلينيكية للنتائج الكمية لاختبار رسم المنزل والشجرة والشخص ولاختبار كسلر لذكاء .

ومع اكتشاف العلاقة بين السبب والنتيجة يصبح لدى السيكولوجي القدرة علي وضع التصور الملائم للإستراتيجية العلاجية المناسبة وذلك من خلال استثمار الظروف التي من شأنها أن تحقق للعميل أفضل أداء أي كانت نوعية هذا الأداء : نفسي , اجتماعي , مهني , دراسي , زواجي .... الخ وتفادي العوامل المعوقة لهذا الأداء وعلاج آثار الظروف الضارة ذات التأثير المرضي علي شخصية العميل.

(إيمان فوزي سعيد : ١٩٩٩، ٥٥ – ٥٨)

المحور الثاني : تعريف مفهوم تعديل السلوك حيث:

يظهر لنا من الوهلة الأولى أن تعريف تعديل السلوك أمر سهل ولكن الحقيقة غير ذلك لان مجال تعديل السلوك امتد إلى العديد من المجالات التطبيقية فأصبح البعض يستخدم هذا المفهوم تعديل السلوك علي انه أي إجراء يستخدم لتغيير السلوك وهذا ينطوي علي مخاطر كثيرة وتجاوزات عديدة فمثلا: العقاقير والأدوية تحدث تغييرا في سلوك الإنسان هل يعتبر هذا تعديل سلوك أم لا ؟

لهذا من الخطأ استخدام مصطلح تعديل السلوك للإشارة إلى كل الأساليب التي يمكن استخدامها علي سلوك الإنسان فتعديل السلوك ليس مجرد إحداث تغيير في السلوك أو محاولة التأثير عليه وفي هذا الصدد يؤكد ستولز وواينكوسكى وبراون ١٩٧٥ علي ضرورة التمييز بين التأثير في السلوك وتعديل السلوك فالتأثير في السلوك كما يرى هؤلاء الباحثون يحدث عندما يفعل شخص ما من شأنه أن يؤثر علي سلوك شخص آخر وهذا يحدث باستمرار في مواقف مختلفة مثل التدريس والإعلانات وتربية الأطفال والحملات الانتخابية.

أما تعديل السلوك فهو من وجهة نظر ستولز ورفاقه نوع خاص من أنواع التأثير علي السلوك يشتمل علي تطبيق المبادئ التي انبثقت عن البحوث العلمية في علم النفس التجريبي بهدف الحد من المعاناة الإنسانية وتحسين الأداء

الإنساني، وتعديل السلوك عموما تهدف إلى تحسين الضبط الذاتي وتطويره من خلال تحسين مهارات الفرد وقدراته ومستوى استقلاليته.

التعريف العلمي لتعديل السلوك Behavior Modification

يعرف لويس كامل مليكة (١٩٩٠) تعديل السلوك علي انه تقوية السلوك الملائم وإضعاف السلوك غير الملائم ويستند إلى نظرية التعلم، فيركز علي سلوك الفرد في الحاضر وتفاعله مع البيئة الحاضرة أي انه يهتم بما يفعله التلميذ وبصورة مباشرة ودقيقة. **(لويس كامل مليكه : ١٩٩٠، ٥٨)**

ويذهب جمال الخطيب (١٩٩٠) إلى أن تعديل السلوك هو :

" مجموعة الأساليب العلاجية المستخدمة لتغيير السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية، وهذه الأساليب تشتمل تغيير الظروف البيئية ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك " **(جمال الخطيب : ١٩٩٠، ٤٩)**

ويذكر أنو محمد الشرقاوى (١٩٩١) أن تعديل السلوك هو : " التطبيق الفعلي لمبادئ التعلم علي مشكلات السلوك " **(محمد الشرقاوى : ١٩٩١، ٦٦)**

ويعرف فيصل محمد الراد (١٩٩٢) تعديل السلوك علي أنه استبدال السلوك غير المرغوب فيه بسلوك آخر مرغوب فيه" **(فيصل الراد : ١٩٩٢، ٦٦)**

ويذكر جمال الخطيب (١٩٩٣) أن تعديل السلوك هو:

" فرع من فروع علم النفس التطبيقية يتضمن التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم، بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية، ويتم ذلك من خلال تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك، كذلك يشتمل تعديل السلوك علي تقديم الأدلة علي أن تلك الإجراءات وحدها لا شئ غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك. **(جمال الخطيب : ١٩٩٣، ٣٩)**

ويعرف عبد الستار إبراهيم (١٩٩٣) تعديل السلوك علي انه:

" تعديل السلوك المرضى وتغييره مباشرة باستخدام النتائج المشتقة من نظريات التعلم وعلم النفس التجريبي " **(عبد الستار إبراهيم : ١٩٩٣، ٤٨)**

ويذهب لويس مليكة (١٩٩٤) إلى أن تعديل السلوك هو :

" تعلم محدود البنيان، يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة، وسلوكًا جديدا ويقلل من الاستجابات والعادات غير المرغوبة، وتزداد فيه دافعية العميل للتغير المرغوب ويستخدم مصطلح العلاج السلوكي وتعديل السلوك بمعنى واحد شامل".

(لويس كامل مليكه : ١٩٩٤، ٥٣)

وتعرف نادية رشاد الضبع (١٩٩٩) تعديل السلوك علي أنه:

" شكل من أشكال العلاج والتوجيه النفسي يهتم في المقام الأول بتغيير السلوك الظاهر الخاطئ المضطرب عند الطفل باستخدام أساليب ومبادئ التعلم للوصول إلى السلوك السوي، لإحداث التكيف للطفل في بيئته".

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف تعديل السلوك علي أنه: استبدال السلوك غير المرغوب فيه بسلوك آخر مرغوب فيه. **(نادية رشاد الضبع : ١٩٩٩، ٧٣)**

وفي ضوء تعريفات تعديل السلوك السابق عرضها تضع هذه الدراسة تعريفًا إجرائيًا لتعديل السلوك نحو البيئة وهو:

" تعديل سلوكيات الفرد السلبية نحو البيئة بسلوكيات أخرى إيجابية تهدف لحماية البيئة، ويظهر ذلك في اهتمام وفهم ومشاركة الفرد في حل المشكلات البيئية " بعد عرض هذه التعريفات المتعددة لتعديل السلوك يلاحظ أنها تتفق علي أن ميدان تعديل السلوك يمتاز ببعض الخصائص وقد أوجزها كازدن (١٩٧٨) فيما يلي.

- أنه يركز علي الحاضر وليس علي الماضي.
- أنه يركز علي تغيير السلوك الظاهر.
- أنه يحدد العلاج بموضوعية وذلك من اجل تكراره.
- أنه يستند إلى البحوث الإنسانية في علم النفس لصياغة فرضيات واختيار التكتيكات العلاجية.
- أنه يتوخى الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك المستهدف.
- أنه يرفض التفسيرات المستمدة من العمليات النفسية الداخلية.
- أنه يرفض التفسيرات المستمدة من العمليات النفسية الداخلية . وبناءً علي التعريفات السابقة فإنه تعديل السلوك هو امتداد البحث المخبري

المعروف باسم التحليل السلوكي التجريبي (The Experimental Analysis Of Behavior)الذي وضع أسسه عالم علم النفس الأمريكي سكنر.

(Kazdyn : 1978 , 88 – 89)

ويذكر كام بليس ١٩٦٣ أن خطة تعديل وتغيير السلوك عن طريق محو التعلم للسلوك الشاذ (غير المتوافق وغير المطلوب) والتخلص منه وإعادة التعلم من جديد، وذلك بتطور طرق الإرشاد السلوكي المستندة علي نتائج بحوث علم النفس التجريبي . (Kam Bles : 1963 , 110)

وتعتبر عملية تعديل السلوك وتغييره (Behavior Modification and change) في جوهرها عملية محو تعلم Unlearning وإعادة تعلم Relearning وتتضمن عملية محو تعلم السلوك الخاطئ غير السوي وغير المتوافق وغير المرغوب الذي يظهر في الأعراض، وذلك بالعمل علي إطفائه والتخلص منه،ومن الطرق المستخدمة في ذلك الاشتراط التجنبي واستخدام الخبرات المتعددة وتدريب الأطفال والممارية السالبة.

خطوات تعديل السلوك وتغييره كما ذكرها بيورى (١٩٩٤) فيما يلي :

* تحديد السلوك المطلوب تعديله وتغييره (السلوك المضطرب الظاهر).
* تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب.
* تحديد العوامل المسئولة عن استمرار السلوك المضطرب.
* (عوامل بسيطة وتنمية الارتباط الشرطي أم عوامل أساسية أخرى).
* اختيار الظروف التي يمكن تعديلها وتغييرها.
* إعداد جدول لإعداد التعلم والتدريب، وذلك لإعداد خبرات ومواقف متدرجة يتم فيها إعادة التعلم والتدريب من خلال الممارسة للسلوك الجديد في حدود الخبرة المعدلة.
* تعديل الظروف السابقة للسلوك المضطرب، أي تعديل العلاقات بين الاستجابات وبين المواقف التي تحدث فيها.

* تعديل الظروف البيئية، ويشمل ذلك تعديل العلاقات المتبادلة بين الاستجابات ونتائجها التي تؤدى إليها مما يؤدى لحدوث السلوك المرغوب في الظروف التي يحدث فيها .
* الوصول إلى السلوك المعدل المرغوب فيه، وذلك بنهاية عملية تعديل السلوك ويقول البعض أن هناك عادات سلوكية تقاوم التعديل بوجود إرادة وعزيمة قوية . (Byory : 1994 , 112 – 114)

يذكر جمال الخطيب (١٩٩٠) أن الخصائص العامة لمنحى تعديل السلوك هي:

- **التركيز علي السلوك الظاهر :**

إن الخصائص المركزية لمنحى تعديل السلوك تركيزه علي السلوك الظاهر القابل للملاحظة (observable Behavior) وتتبع أهمية دراسة السلوك الظاهر من حرص معدلي السلوك علي التقييم الموضوعي لأثر تكتيكات تعديل السلوك المستخدمة فإذا لم يكن قياس التغيير في السلوك أمرًا ممكنًا فليس باستطاعتنا تقييم فاعلية أساليب التعديل المستخدمة.

- **التقييم المستمر لفاعلية إجراءات تعديل السلوك :**

من الخصائص الأساسية الهامة لمنحى تعديل السلوك القياس المتكرر للسلوك المستهدف واعتماد التغيير الذي يطرأ عليه كمحك أساسي للحكم علي فاعلية تكتيكات تعديل السلوك المستخدمة، بمعنى أن البحوث في هذا الميدان تهدف إلى التحقق تجريبيًا من صحة المبادئ والأساليب المتبعة ويشتمل المنهج العلمي التجريبي في ميدان تعديل السلوك علي القياس الموضوعي والتحليل الوظيفي للظاهرة السلوكية.

ويذكر جونستون وبينى بيكر أن الهدف المركزي في تعديل السلوك هو إيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك، وهذا يتم من خلال ضبط تلك المتغيرات ومراقبة نتائج ذلك علي السلوك موضع الدراسة .

- **التعامل مع السلوك بوصفة لا يحدث بالصدفة :**

في تعديل السلوك يعتقد أن السلوك الإنساني كغيره من الظواهر الأخرى لا يحدث عشوائيًا أو بالصدفة ولكن له أسبابًا محددة ولذلك يقال أن السلوك

حتمي (Determined) ويذكر سكنر ١٩٥٣ أن السلوك يحدث وفق قوانين معينة وهذه القوانين هي التي توجه كافة النشاطات العلمية في مجال تعديل السلوك .

- **التعامل مع السلوك بوصفه محكوما بنتائجه :**

تعد هذه الخاصية أساسية وهامة في تعديل السلوك حيث تتمثل في تعامله مع السلوك الإنساني بوصفه وظيفة لنتائجه، فإذا كانت نتاجًا لسلوك إيجابية (أي إذا أدى السلوك إلى حصول الفرد علي ما يحب أو إلى تخليصه مما لا يحب) أصبح الفرد أكثر ميلا لتأدية ذلك السلوك في المستقبل، وإذا كانت نتائج السلوك سلبية (أي إذا أدى السلوك إلى حرمان الفرد مما يجب أو إلى تعرضه لما لا يحب) أصبح الفرد أقل ميلا لتأدية ذلك السلوك كفى المستقبل .. وهكذا فالافتراض الأساسي الذي يقوم عليه منحى تعديل السلوك هو أن التحكم بالسلوك يعنى بالضرورة التحكم بنتائجه وذكر كل من هلوارد وداردنج وروسيت ١٩٧٨.

إنه علي الرغم من بساطة هذا المبدأ ووضوحه إلا أننا غالبا ما نتجاهله عند محاولة تحليل سلوكنا أو سلوك الآخرين.

والبعض يعتقدون أن سلوك الإنسان محدد منذ لحظة ميلاده فإذا كان الأمر هكذا فهل نستطيع أن نغير السلوك، والحقيقة هي أن البحوث العلمية توضح أن معظم المظاهر السلوكية التي يبديها الإنسان هي مظاهر مكتسبة يتعلمها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته .

ويرى نى ١٩٧٩ أن الإنسان يسلك أو يصدر عنه نشاطات وأفعال معينة وهذه النشاطات والأفعال يكون لها آثار تحدد البيئة نتائجها والنتائج البيئية تحدث وفق احتمالات وظروف محددة فبعض الأنماط السلوكية يترتب عليه نتائج بيئية إيجابية فيقوى، وبعضها الآخر ينجم عنه نتائج بيئية سلبية فيضعف.

- **التعامل مع السلوك بوصفه المشكلة وليس مجرد عرض لها :**

إن إحدى الميزات الأساسية لتعديل السلوك تتمثل في التعامل مع السلوك علي أنه هو نفسه المشكلة وليس علي أنه مجرد عرض لها وأنه هو الذي يحتاج إلى تغيير.

- التعامل مع السلوك سويا كان أو شاذا بوصفه متعلمًا :

ومن الخصائص الأخرى التي تميز تعديل السلوك طبيعة نظرته إلى السلوك الشاذ فتعديل السلوك يتعامل مع السلوك الشاذ علي انه يخضع لنفس القوانين التي يخضع لها السلوك السوي وهذا ما أكده أوليرى ١٩٧٧ فالسلوكيات الإنسانية متعلمة والسلوك شاذاً أم سويًا إذا تم تعزيز سيقوى وإذا لم يتم تعزيزه سيضعف فالسلوك الشاذ لا يختلف عن السلوك السوي من حيث نوعه وإنما من حيث الكمية، ويؤكد أوليرى أيضا علي أن معدل السلوك لا يلجأ إلى التخمين عن أسباب السلوك وإنما يتعامل مع ما يمكن ملاحظته وضبطه بشكل مباشر.

إجراء عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك:

عملية تعديل السلوك تتم في البيئة (المواقف) الطبيعية التي يظهر فيها السلوك لأن محددات السلوك تكمن في هذه البيئة، وبما أن تعديل السلوك يحاول تغيير السلوك من خلال تغير المثيرات البيئية القبلية والبعدية فالأشخاص المهمون في حياة الفرد وبيئته هم الذين يتمسكون بتلك المثيرات أو يؤثرون فيها ولهذا فإن اشتراكهم في عملية تعديل السلوك أمر لا غنى عنه.

(Charles shefer , howard milman , 2001 ,١١٢)

العمل علي مراعاة الفروق الفردية :

إن الاستخدام الفعال لأساليب تعديل السلوك يقوم علي مراعاة فردية الفرد وتكييف الأسلوب المستخدم وذلك اعتمادا علي طبيعة المشكلة التي يعانى منها والموقف الذي سيتم فيه تعديل السلوك.

الخصائص الرئيسية التي يتميز بها أسلوب تعديل السلوك كما أوجزها أنور محمد الشرقاوى (١٩٩١) فيما يلي:

أن تعديل السلوك أسلوب لاتاريخىA historicalبمعنى أنه لا يهتم بالدرجة الأولى بتاريخ حياة الشخص صاحب المشكلة ولا بخبرات الطفولة التي مر بها أو متى اكتسب السلوك المضطرب بل انه يهتم بدرجة كبيرة بالأعراض الحالية وما يلاحظ من سلوك علي الفرد، كما أن اهتماماته تنحصر بدرجة اكبر في تحديد نماذج السلوك الخاطئ الذي يمارسه الفرد حاليًا وماذا يمكن أن يقدم لتعديل السلوك في هذا الموقف في ضوء ما يلاحظ من سلوك.

يتجنب أسلوب تعديل السلوك تصنيف الأفراد إلى فئات معينة أو وضعهم تحت عناوين مميزة كما يتحاشى استخدام المفاهيم والمصطلحات الغامضة غير المحددة مثل (غير سوى) Abnormal أو منحرف لان هذه الصفات التي تطلق علي الأشخاص لا تغير كثيرا في التحليل الوظيفي للسلوك موضع اهتمام هذا الأسلوب.

يعتمد أسلوب تعديل السلوك علي الإدراك والوعي والاقتناع بإجراءاته، سواء من جانب الأفراد أصحاب المشكلات السلوكية أو المدرسين أو الآباء أو غيرهم، حيث أن ذلك يحقق نتائج أفضل لهؤلاء الأفراد كما انه يزيد من حماسهم ودافعيتهم للتعاون في حل المشكلات.

هذا الأسلوب لا يحتاج إلى علاقة مباشرة وجها لوجه بين ممارس تعديل السلوك الذي يخطط ويشرف علي تنفيذ البرنامج وصاحب السلوك ولذلك يستطيع أخصائي تعديل السلوك تدريب المدرسين والآباء والعاملين في مجالات الرعاية الاجتماعية والنفسية علي تنفيذ برامج تعديل السلوك علي ذويهم وقد تبين فاعلية هذه البرامج خاصة إذا كان الآباء أو المدرسين لا يدركون في كثير من الأحيان مسئوليتهم عن نماذج السلوك الخاطئ الذي يرغبون في تغييره.

يعتمد تعديل السلوك بدرجة كبيرة علي أساليب ضبط الذات التي تحقق تعليم الأشخاص كيفية القيام بتنفيذ علي أنفسهم مما يساعد علي تحقيق فاعلية برامج تعديل السلوك، وخاصة عندما يدرك الأشخاص أنهم هم المعنيون بتغيير السلوك وأنهم المستفيدون من هذا التغيير.

وفي مقالة لا زالت الأكثر توثيقاً في مجال تعديل السلوك ظهرت في العدد الأول مجلة التحليل السلوكي التطبيقي اقترح بيروولف وريسلى أن البحث في تعديل السلوك يتصف بالمزايا المركزية التالية:

أ. **انه تطبيقيAPPLIED:** وهو أن السلوك الذي يدرس ذو أهمية للفرد والمجتمع، فتعديل السلوك يبحث في السلوكيات بسبب أهميتها الاجتماعية لا بسبب أهميتها النظرية، وعملية اختيار سلوك ما يهدف إلى تعديله تسند إلى كون هذا السلوك ذا علاقة مباشرة بمقدرة الفرد علي تأدية وظائفه بشكل مناسب في بيئته، ولهذا فتعديل السلوك يحدث في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك

فإذا كانت المشكلة التي يواجهها الفرد مشكلة صفية فمعدل السلوك يعمل علي معالجتها في الصف وليس في بيئة صممت خصيصًا للعلاج وهذا ما أكده كازدن ١٩٧٨.

ب. أنه سلوكي (BEHAVIORAL):

تعديل السلوك يتعامل مع ما يفعله الإنسان لا مع ما يقوله إلا إذا كان السلوك اللفظي هو السلوك المستهدف.

ج. أنه تحليلي Analytic :

يعد البحث في تعديل السلوك تحليلي، وذلك يعنى أنه يقدم إيضاحا مقدمًا للمتغيرات المسئولة عن التغيير الذي يحدث في السلوك، ويكون الباحث السلوكي قد حلل سلوكًا ما إذا استطاع تعديله فهو لن يستطيع تعديل السلوك دون تحديد المتغيرات المسئولة عنه، ولا نكتفي أن نذكر أن السلوك المستهدف قد تغير ولكن الأهم من ذلك هو أن نبين الأسباب المسئولة عن ذلك التغيير.

د. أنه تقنى Technological:

يكون البحث في مجال تعديل السلوك تقنيًا إذا قام الباحث بوصف الإجراءات التي استخدامها بشكل واضح وكامل، والسؤال الذي نحاول الإجابة عنه في هذا الصدد هو : هل يستطيع معالجون آخرون تكرار الأمر علي نحو يؤدى إلى النتائج نفسها بمجرد قرائهم لطريقة العلاج كما وصفها المعالج الأصلي وذلك يتطلب وصف الإجراءات بكل دقة.

هـ . أنه فعال Effective :

يكون البحث السلوكي فعالاً إذا أدى إجراء التعديل الذي تم استخدامه إلى تغييرات ذات دلالة في السلوك المستهدف ويكون التغيير ذا دلالة إذا كان ذا أهمية عملية واجتماعية في مساعدة الفرد علي تأدية وظائفه علي النحو المتوقع منه في مجتمعه.

و . أنه يتصف بالعمومية Generality :

وهذا يعنى أن الباحث السلوكي يوضح أن السلوك المكتسب قد استمر بعد الانتهاء من المعالجة وانه قد تم تعميمه في المواقف المناسبة الأخرى التي لم تحدث المعالجة فيها.

أن أية محاولة لتعديل سلوك الآخرين تتطلب الإشراف المستمر والمتابعة المتواصلة لبرامج تعديل السلوك للتأكد من فعاليتها وأنها تستخدم لما فيه صالح الفرد، ويذكر Wil.onand and Oleary 1980

أن معدل السلوك لابد وأن يراعى أربع قضايا أساسية وهي :

-أهداف برنامج تعديل السلوك :

لابد من تحديد أهداف برنامج تعديل السلوك ومشاركة المعالج في تحديد السلوكيات المستهدفة ولابد أيضا من إشراك الأشخاص ذوى العلاقة في عملية التعديل.

- فعالية برنامج تعديل السلوك :

وفي هذه المرحلة لابد من تقييم فعالية الإجراءات المستخدمة بشكل متواصل والهدف من ذلك هو معرفة ما ذا كانت هناك حاجة إلى تعديل أو تغيير طريقة العلاج المستهدفة.

- كفاية معدل السلوك:

تتطلب برامج تعديل السلوك هي إمكانية تطبيقها من الأشخاص المهمين في بيئة الفرد، لهذا لابد من إشراف ذوى الخبرة علي البرامج العلاجية ومراقبة تنفيذ أولئك الأشخاص لبرنامج.

طريقة العلاج :

لابد من تحديد طريقة العلاج التي ستستخدم بهدف إظهار فعاليتها و كذلك فالمعالج السلوكي يلجأ إلى استخدام إجراءات التعديل السلبية (التي تشمل المثيرات التجنبية) فقط بعد أن يتضح له عدم فعالية الإجراءات الإيجابية.

مبادئ السلوك :

يحكم العلاج وتعديل السلوك المعرفي مجموعة من المبادئ هي:

-السلوك السوي أو اللاسوي يخضع لنفس مبادئ التعلم.

-العناصر السلوكية المعرفية المضطربة تمثل نسبة ضئيلة – وبالتالي يمكن تصحيح تصورات المريض الملتوية وتعليمه طرقا واقعية في صياغة خبراته– بحيث تزيد الجوانب الايجابية في تفكيره وشخصيته.

-السلوك المعرفي سلوك مرن ومن ثم من السهل تعديله لإعادة التعلم وفق هدف محدد.

- يتعين أن يبدأ العلاج بتحديد أفكار المريض عن مشكلته، وأحاديثه الداخلية التي تؤثر علي السلوك المراد تعديله، ومدة العلاج أو التدريب دون تعديل في شخصيته.

- تعديل السلوك المعرفي غير فعال مع المرضى ذوى الاضطراب الشديد.

بالرغم من أن البدايات الأولى للعلاج السلوكي، والتي يعتبرها البعض الثورة الأولى في العلاج النفس التي بدأت عام ١٩٥٩ علي يد كرازنر التي جاءت مرتبطة بتطور نظريات المثير والاستجابة وكان من رواده الأوائل بافلوف وواطسون، ومن بعدهم سكينر إلا انه ظهرت بعد ذلك تطورات معاصرة بهذه الحركة وسعت من القاعدة الرئيسية التي ترتكز عليها مسلماتها وهي ما يسميها كرازنز الموجة الثانية أو الثورة الثانية في حركة العلاج السلوكي وبدأت هذه الموجه تقريبًا عام ١٩٧٥ وجاءت مصاحبة للتطورات الجديدة في نظرية التعلم، أي بظهور نظريات التعلم الاجتماعي والتعلم المعرفي.

(عبد الستار وآخرون، ١٩٩٣،ص٤٠-٤١)

وقد أشار ميتشنبوم ١٩٧٩ إلى أن دور العوامل المعرفية في تغيير السلوك قد لاقت اهتماما كبيرًا في منتصف السبعينات وكان الاهتمام من خلال إسهامات بيك ١٩٧١ وماهونى ١٩٧٤ وجولد فريد ودافيسون ١٩٧٦ وميتشنبوم ١٩٧٧ وظهر هذا الاهتمام واضحا من خلال دراسات العلاج المعرفي عام ١٩٧٩.

إذن فمن الأمور المألوفة أن يهتم الإنسان العادي في معاملاته مع غيره من الناس أن يفهم دوافع سلوكهم واتجاهاتهم وتصرفاتهم المحتملة في المواقف المختلفة فنحن جميعًا بحاجة إلى أو نحدد معاملاتنا مع غيرنا من الأفراد وبحسب ما نتوقع من قبولهم ورضاهم أ, عدم قبولهم وسخطهم علي ما تفعل أو ما تقول فالصديق يحاول أن يفهم ما يرضى صديقه وما يؤلمه فيعدل سلوكه بحسب معرفته هذه والبائع يحاول أن يجذب عميله بما يعرفه من صفاته

وشخصيته فيحاول أو يؤثر فيه ليقبل علي شراء بضاعته والعميل بالمثل يكون فكرة عن البائع الذي يتعامل معه ويحاول بناء علي هذه الفكرة أن يتم ما يعقده معه من صفقات بأفضل الشروط وهكذا نجد أنه حينما يجتمع الإنسان بالإنسان فإن العلاقات الإنسانية ومشكلات السلوك تصبح ذات أهمية .

إذن يعرف علم النفس بأنه علم السلوك .وهذا السلوك يتضمن :

(١) سلوك خارجي أو ظاهري يمكن ملاحظته موضوعيا مثل النشاط الحركي والتعبير اللفظي الذي يقوم به الفرد وتعبيرات الوجه التي تصاحب بعض الحالات الانفعالية التي تغذيه .

(٢) سلوك باطني من تفكير وتذكر وتصور وتخيل وإدراك وردود أفعال انفعالية وتستدل علي حدوثها من خلال ملاحظة نتائجها .

(Charles shefer , howard milman , 2001 ,5)

ولا يمكن إدراك ماهية السلوك الصادر عن الكائن الحي إلا في ضوء العلاقة الديناميكية بين مكونات البيئة من ناحية أخرى، وهذه العلاقة تبدأ منذ اللحظة الأولى لبداية التكوين بالنسبة للكائن الحي وعلاقته البيئية المحدودة في الرحم ومنذ اللحظة الأولى لحياته المستقلة بالنسبة لعلاقته مع البيئة الأكثر اتساعا والأبعد مدى،وتتمثل هذه العلاقة في التفاعل المستمر النشط بين الكائن الحي وبيئته، وما يحدث هذا التفاعل من مثيرات وما يتطلب من استجابات ضرورية للحفاظ علي حياة الكائن الحي وضمان وجوده فالبيئة بكل ما تزخر من قوى مادية أو بجيولوجية أو اجتماعية يصدر عنها نشاط يؤثر في الكائن الحي والكائن الحي بكل أبعاد تكوينه وحاجاته يصدر منه نشاط يؤثر في البيئة وهذا النشاط الذي يصدر عن عملية التفاعل المستمر هو السلوك .

وهناك محاولات مختلفة لوصف السلوك فيقسم السلوك إلى :

(١) سلوك فطرى (٢) وسلوك مكتسب

(١) السلوك الفطري :

مما يساعدنا علي فهم طبيعة سلوك الإنسان وعلى سهولة توجيهه الوجهة المنتجة أ ن نعرف بشئ من التحديد إذا كان ما يقوم به الإنسان هو نتيجة الطباعة بطابع البيئة أم نتيجة العوامل الفطرية الموجودة فيه أم نتيجة فعلها معًا

وقد بحث المفكرون في هذه المشكلة واتجهوا فيها اتجاهات متعددة فقد ذهب لوك إلى أن عقل الطفل صفحة بيضاء وينقش فيها المرء ما يشاء ومعنى هذا أن ما نسميه بالحياة العقلية كله نتيجة لأثر البيئة وألمح روسو إلى أن سلوك الطفل جميل وبسيط بطبيعته ولا يفسده سوى تدخل الكبار . بجانب هاتين المحاولتين وغيرهما محاولات شبه ارتجالية ولكن اتجه بعض الباحثين إلى حل المشكلة عن طريق الموازنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان أي كالآلة المعقدة التركيب المجردة من الحياة العقلية ورأى أن الإنسان وسلوك الحيوان إلا أنه يزيد عليه في أمرين هما التفكير والإرادة وقد سبق ديكارت في هذه البحوث بعض من فلاسفة العرب الذين اجمعوا علي أن بالنفس ثلاثة أقسام النفس الشهوانية والغضبية ويشترك في هذين الإنسان والحيوان أما النفس الناطقة فإنها خاصة بالإنسان .

وقد أفاد العرب في اتجاهاتهم هذه من فلسفات أرسطو وأفلاطون وهناك اتجاه آخر وهو أن الفرق بين الإنسان والحيوان هو أن الحيوان يعبر في سلوكه عن غرائزه أما الإنسان فإنه يعبر في سلوكه عن تفكيره وإرادته ويرى فريق آخر أن سلوك الإنسان به بعض بقايا من سلوك الحيوان وهذه الزوائد أو البقايا من سلوك الحيوان يجب القضاء عليها عند الإنسان ويلاحظ في هذه الاتجاهات عدا الاتجاه الأخير إغفال للاتصال المستمر والتطوير التدريجي من حياة الحيوان لحياة الإنسان وكذلك إغفال أن التفكير والإرادة بصورهما البارزة من مظاهر الحياة للبالغين بينما كان الواجب نحو كل هذه المشاكل توجيه عناية أكبر لدراسة سلوك الأطفال .

(٢) أما السلوك المكتسب :

فهو السلوك الذي يتعلمه الفرد نتيجة لاحتكاكه بالبيئة المحيطة به ويظهر السلوك المكتسب في صور متعددة كتعلم القراءة والكتابة وقيادة السيارات والسباحة وغير ذلك من المهارات التي يتعلمها الفرد وتتأثر بالاتجاهات والميول والعقائد الاجتماعية والسياسية والدينية والثقافية وغيرها من التي يؤمن بها .

ولكن يجب أن نلاحظ أن العوامل البيئية المحيطة بالفرد تلعب دورا هاما في تهذيب وتطوير سلوكه الفطري حتى يكون مقبولا من المجتمع فلكل منا

دوافعه الفطرية البدائية كالجنس والعدوانية والتي يمكن أن تظهر في صورة همجية ولا أخلاقية إن لم تخضع لعوامل الضبط التي يقرضها المجتمع علي الفرد ويظهر تأثير العوامل البيئية علي السلوك الفطري بدرجة كبيرة في مرحلتين هامتين من مراحل حياة الإنسان وهما : -

المرحلة الأولى : - مرحلة التنشئة الأسرية حيث يقوم الأب والأم بدور الموجه والمعلم للطفل لتطويع وتعديل سلوكه الفطري، مثال، ذلك أن عملية الإخراج عند الطفل هي عملية فطرية لكن الطفل الصغير يتعلم كيف يؤدى هذه الحاجة بالطريقة التى تعلمها له أمه .

المرحلة الثانية : -فهي المرحلة الدراسية حيث يتلقى الفرد المعلومات التي تفيده في تعديل سلوكه الفطري وتهذيبه سواء من حيث ضبط غرائزه الطبيعية أو من حيث تعامله مع غيره من الأفراد فمن الغرائز الفطرية حب التفوق علي الآخرين ويتعلم الفرد في المدرسة أنم المجتمع لا يقبل استخدام القوة الجسمانية واستعمال العنف في محاولة تحقيق التفوق علي الآخرين حيث أنن هناك العديدة من الأساليب المشروعة والتي يرتضيها المجتمع لتحقيق ذلك ومن أمثلتها الاجتهاد في استذكار الدروس والتفوق علي أقرانه .

وهناك من يقسم السلوك إلى ثلاثة أقسام :

١. سلوك فردى ٢. سلوك جماعي ٣. سلوك اجتماعي

١- السلوك الفردي :

فهو سلوك الحيوان الذي يحدث تلبيه لدوافع فردية شخصية ويكون الغرض منه المحافظة علي حياة الحيوان باعتباره وحدة مستقلة وكذلك كسلوك الطفل الذي لم يتصل بعد المجتمع ولم يظهر للغرائز الاجتماعية أثر في نفسه مثال ذلك الخوف والغضب وحل الأشياء وتركيبها واختبار بعضها أو لمسها إلى غير ذلك من أنواع السلوك الغريزي الفردي .

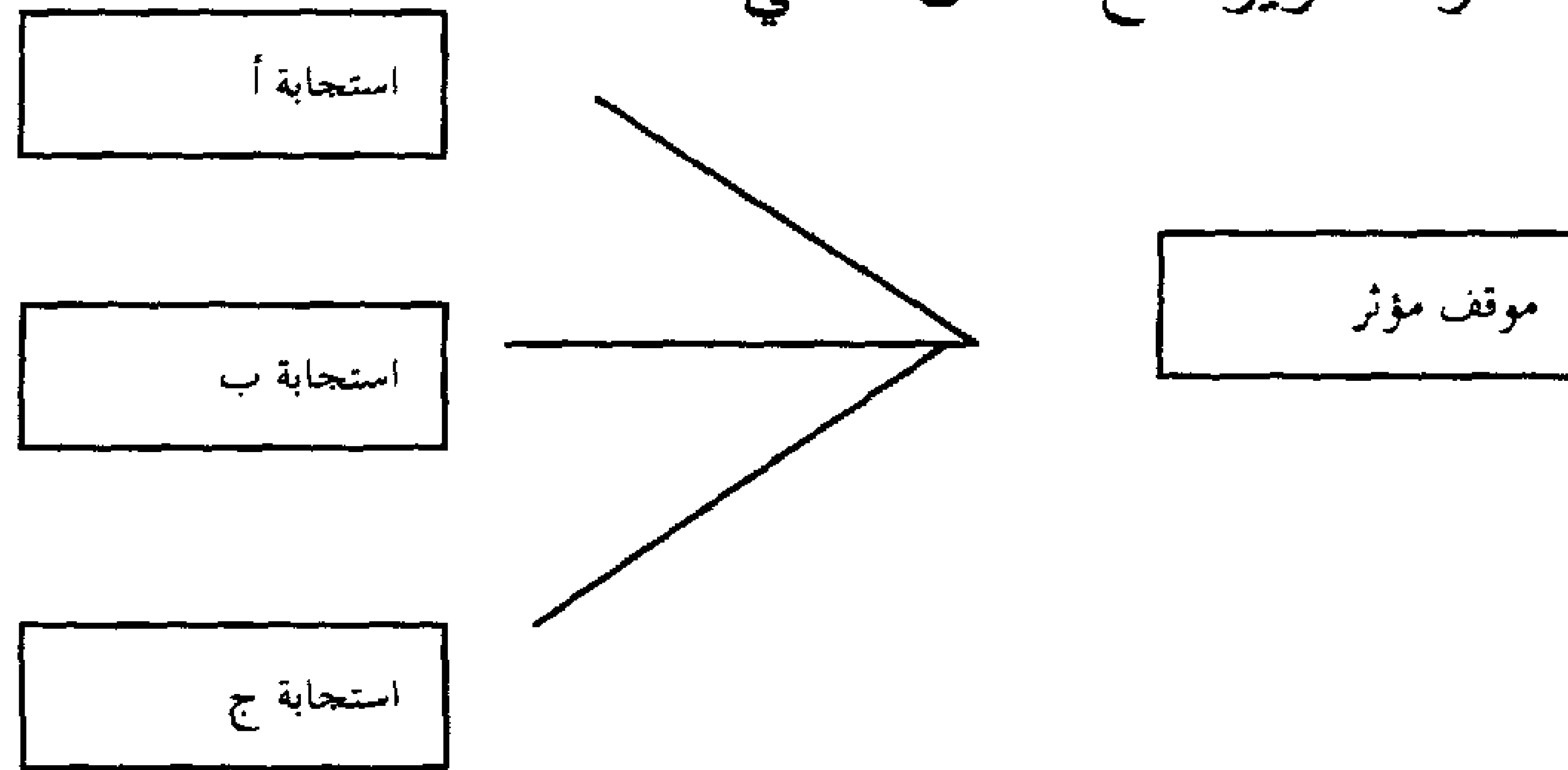
ويمكن أن يقال بوجه عام أن السلوك الفردي هو أي عمل يقوم به الفرد أو الإنسان تلبية لدافع شخصي غير متأثر تأثيرا بالغرائز أو الميول الفطرية وأما السلوك الجماعي فهو أي علم يصدر من الفرد متأثرا فيه بعوامل أو دوافع اجتماعية ويكون الغرض منه المحافظة علي كيانه باعتباره عضوا منن أعضاء

مجتمع عام كالأسرة والمدرسة وفريق اللعب والطائفة المهذبة وذلك كالمنافسة وقابلية الاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد واللعب مع فريق من اللاعبين .

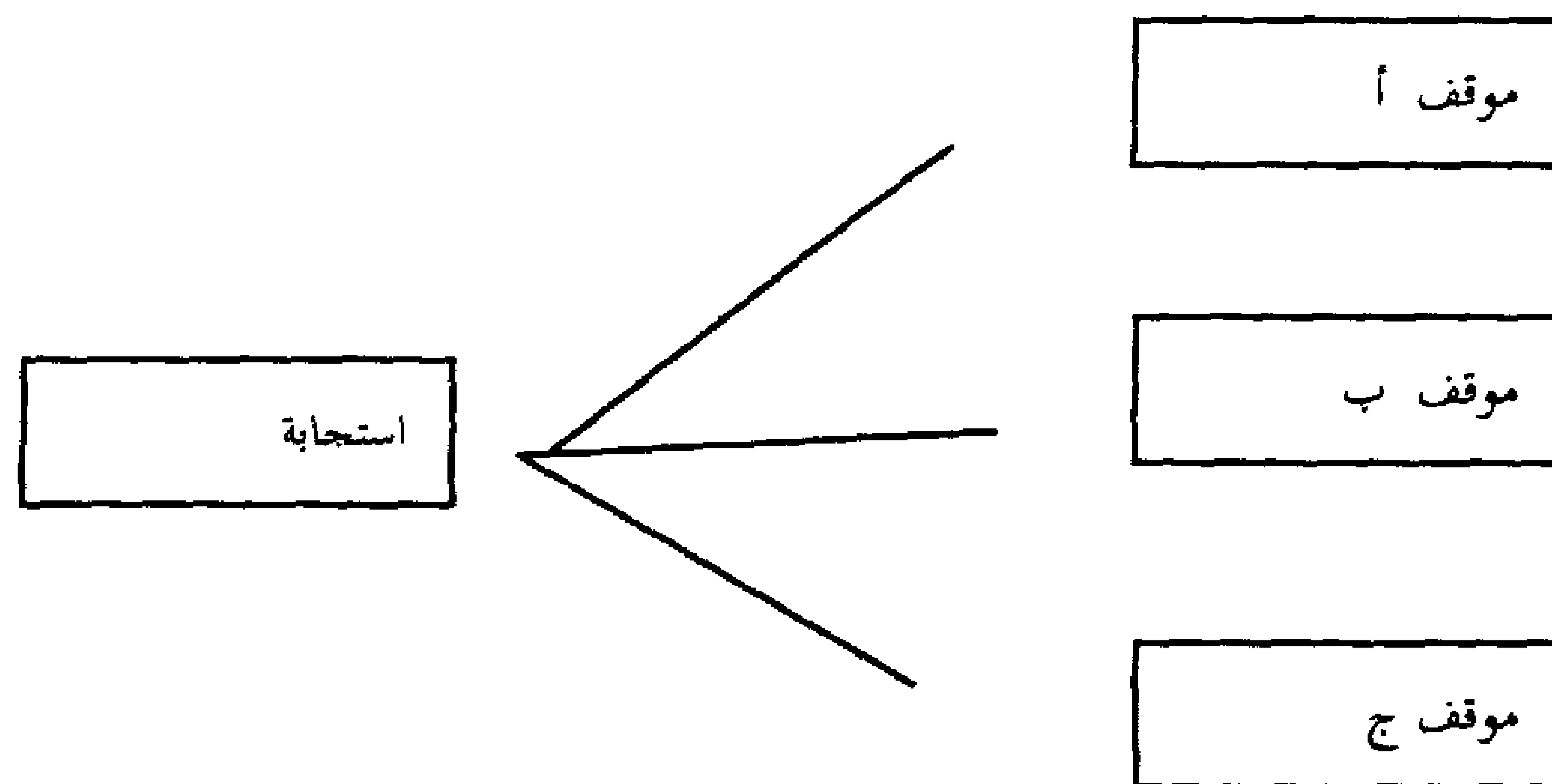
يعتبر السلوك الفردي ابسط صور السلوك حيث يتعلق بفرد معين فكل منا يتعرض لمواقف متعددة في حياته اليومية نطلق علي كل موقف منها لفظ مؤثر فإذا تصورنا شخصا يسير في الطريق وسمع صوت سيارة (مؤثر) تأتى خلفه فإنه تلقائيا يأخذ جانبا (استجابة) ليتجنب إصابة السيارة له .

مؤثر ——————→ استجابة

والمؤثر الواحد ينتج منه أنواع من السلوك المتنوع لدى الأفراد المختلفين وأن الموقف الواحد المؤثر قد يترتب عليه العديد من الاستجابات المختلفة نتيجة اختلاف إدراك الأفراد لموقف ويوضح الشكل التالي هذه الحالة،



كما أنه يمكن أن تتماثل الاستجابات الخاصة من أفراد مختلفين ويظهر كما يلي:



٢ - **السلوك الجماعي** : هو سلوك جماعة من الأفراد تتصف بالقدرة علي تطوير قواعد وعادات للسلوك بطريقة تلقائية تخالف ما هو شائع ومقبول في المجتمع .

وهو السلوك الذي يتمثل في علاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة وهو أيضا إحدى صور السلوك الشائعة في الحياة الإنسانية حيث يميل الإنسان بطبيعته إلى الانتماء وتكوين العلاقات الاجتماعية مع غيره من الأفراد ويكتسب الإنسان هذا السلوك منذ مولده نتيجة لعلاقاته بالأسرة التي نشأ فيها ثم بالبيئة الاجتماعية خارج الأسرة .

(عبد الستار وآخرون، ١٩٩٣،ص٦٨-٧٠)

ومن النماذج الأساسية للسلوك الجماعي الجماهيري هي :

١. أنه سلوك مؤقت : فهو يشتعل بسرعة وينتهي وينطفئ بسرعة فتلاحظ في حياتنا اليومية العديد من التجمعات التي تظهر فجأة ويتزايد عددها بشكل كبير ويتصالح مع أفرادها ويتشاجرون ثم فجأة ينفض هذا التجمع .

٢. أنه يتسم بالعنف : حيث يظهر هذا العنف في صور متعددة كالتخريب والضرب والاعتداء الجسدي الذي يبلغ حد القتل .

٣. سهولة وسرعة التأثير المتبادل : ويحدث ذلك بين أفراد الجمهور الذين يتجمعون حيث يقوم كل فرد بإثارة الآخرين كما أنه يستجيب لإثارتهم بسرعة .

٤. انتقال المسئولية إلى الجماعة : ويتحقق ذلك نتيجة لكبر حجم أعضاء الجماعة وانعدام التميز الفردي كما يزيل الشعور بالفردية لذلك فإن عضو الجمهور لا يشعر احد لتصرفاته كما انه أيضا لا يعطى اهتمامًا لتصرفات الآخرين وقد يأتي من التصرفات ما لا يستطيع أن يفعله وذلك ارتكازا إلى أن المسئولية لا تقع علي كاهله وحده إنما يتحملها جمهور المتجمعين "

مثال : المظاهرات التي ينضم إليها العامل " الطبيب، المهندس، المدرس فإذا هوجمت المظاهرة من الشرطة فإن كلا من أفراد الجمهور يقوم بتصرفات مثل إلقاء الحجارة أو الاحتكاك بقوات الشرطة بصورة لا يقبلها إذا عاد إلى اتزانه .

٥. التقبل التلقائي للاقتراحات : فعلى الرغم من أن أعضاء الجمهور يعرف بعضهم البعض معرفة شخصية إلا انه يظهر من بين أعضائه بعض من

أفراده يقومون بدور القيادة فيصدرون تعليماتهم لأعضاء الجمهور الذين يستجيبون عادة بصورة تلقائية لهذه التعليمات .

(Charles shefer , howard milman , 2001 111)

٣ - السلوك الاجتماعي :

وهو السلوك الذي يتمثل في علاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة وهو أيضا إحدى صور السلوك الشائعة في الحياة الإنسانية حيث يميل الإنسان بطبيعته إلى الانتماء وتكوين العلاقات الاجتماعية مع غيره من الأفراد ويكتسب الإنسان هذا السلوك منذ مولده نتيجة لعلاقاته بالأسرة التي ينشأ فيها أولاً ثم بالبيئة الاجتماعية خارج الأسرة وارتباط فرد بشخص آخر يترتب عليه تأثير سلوكك كلاً منهما في الآخر ويظهر بدرجة كبيرة عندما تتوطد العلاقة بينهما .

مثال : علاقة الأب والابن فإن كلا منهما يلعب دوره المؤثر والمستجيب في نفس الوقت بالنسبة للآخر، فمثلاً الأب يوصى ابنه نحو استذكار دروسه (مؤثر) فيستجيب الابن لرغبة والده في استذكار دروسه (استجابة) فيكافئه والده بأن يشترى له دراجة (استجابة) وهكذا يلعب كلا منهما دور المؤثر والمستجيب في نفس الوقت .

ولا تقتصر العلاقات الاجتماعية علي علاقة فرد بآخر بل يقوم الفرد بالانضمام إلى المجموعات من الأفراد ويتأثر سلوك الفرد بما تمارسه عليه الجماعات من ضغوط ويمكن أن نسميه بعملية الضبط والتطويع الاجتماعي حيث يقوم الفرد بأنماط سلوكية تتفق مع عادات وتقاليد الجماعة فينال رضاها .

أوجه الشبه بين الحيوان والإنسان في السلوك :

يوجد شبه كبير بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان فنحن نجد ما يؤثر في الإنسان غالبا ما يؤثر فالحيوان مثلا عند وخذ القطة بإبرة فإنها تضم يدها إليها بسرعة كما يفعل الإنسان وكما يخرج الإنسان يكسب رزقه لإطعام نفسه وأولاده نجد الحيوان يخرج للبحث عن فريسة لإطعام صغاره .

نجد في الحيوان مما سبق ما يدلنا علي قدرته علي نوع من التصرف أو التفكير فقد وضع أحد علماء النفس شمبانزي في غرفة علق في سقفها مقدارا من الموز ووضع في نفس الغرفة ثلاثة صناديق فأخذ الشمبانزي ينظر إلى الموز

ويصرخ كالأطفال ثم أخذ يلعب ويحرك الصناديق فوصل أحد الصناديق بطريق الصدفة إلى ما تحت الموز مباشرة فصعد عليه ويظهر أنه أدرك هذه المسافة بينه وبين الموز وفي النهاية تبين مقدرة الحيوان علي نوع من التفاهم والتعاون.

(Charles shefer , howard milman , 2001 ,401)

محددات السلوك :

أي أنه لا يمكن فهم السلوك الصادر عن الإنسان إلا بناء علي عدد من العوامل المتفاعلة مجتمعة وذلك لتعقد السلوك البشرى من هذه العوامل :

أولاً: العوامل الجينية – الجبلية :

يولد الإنسان وهو مزود ببعض الخصائص التي يشترك فيها مع غيره من أفراد الجنس البشرى ومن هذه الخصائص الأوجاع العصبية البسيطة والأفعال المنعكسة وتجنب المثيرات المؤلمة المنفرة والهرب من الخطر تلك الخصائص توجد بين البشر جميعًا لما لها من قيمة في المحافظة علي حياة الإنسان .

وثمة مجموعة من الخصائص التي يولد الإنسان مزودا بها إلا أنها تكون خاصة به وليست مشتركة بين بنى البشر جميعا مثل عتبة إحساسه بالألم أي أقل مقدار من المثير المؤلم أو ما يعرف بعتبة الإحساس الدنيا وعتبة الإحساس القصوى أي أعلى كمية من المثير يمكن أن يتحملها الشخص دون أن يتغير نوع المثير مثل الدرجة التي يتغير عندها الإحساس اللمسي ليصبح إحساسًا بالضغط.

ويطلق علي المجموعة الأولى من الخصائص Genoypeأما المجموعة الثانية من الخصائص فيطلق عليها Phenotypeأو الخصائص الجينية الكامنة في مقابل الخصائص الجينية الظاهرة وبالرغم من التقدم العلمي الهائل فإنه لم يستخدم أو يستطع العلماء فصل العوامل الأولى عن الثانية مما أدى إلى تسميتها معا باسم الخصائص الجبلية وكذلك لم يستطع العلماء تغيير هذه العوامل قبل الميلاد بالرغم من انه يمكن التعديل منعا بعيد الميلاد مثل تدريب الإنسان علي تحمل مستوى منن الألم يفوق مستواه السابق أو تدريب الإنسان علي الإقدام علي المثيرات الخطرة المؤلمة .

ثانيًا : الحالة الفسيولوجية :

يعتبر الجهاز العصبي مسئولا عن تحقيق التكامل داخل الجسم إذ يسيطر وينظم وظائف الجهاز الغدي والدوري وحركات العضلات الإرادية وغير الإرادية وبالتالي فإن أي تأثير علي الجهاز العصبي يؤثر في سلوك الشخص فالأدوية المهدئة تؤثر علي السلوك من خلال الجهاز العصبي وارتفاع درجة الحرارة تؤثر علي السلوك وغيره من خلال الجهاز العصبي، وإذا كان للجهاز العصبي دوره الهام في السلوك فإن الحالة الفسيولوجية للكائن قبل وأثناء ممارسة السلوك دورها في الأداء . فالجائع تكون استجابته للمثيرات المرتبطة بالطعام مختلفة عن استجابة الشبعان وبالتالي فإنه يمكن تعديل سلوك الشخص بالتحكم في حالته الفسيولوجية (بحرمانه من الطعام) فلقد وضع سكنر عالم النفس السلوكي فأرا جائعا داخل قفص به رافعة إذا ضغط عليها حصل علي الطعام بتكرار المحاولات تعلم الفأر الضغط علي الرافعة كلما أراد الحصول علي الطعام .

أخيرا يجب الإشارة إلى أن الحالات الفسيولوجية للكائن قد تكون جبلية مثل ضغط الدم أو قد تكون مؤقتة مثل الحرمان من الطعام .

ثالثا: الخبرات السابقة المتعلمة :

يمكن القول أن كثيرًا من الاستجابات إنما تعتبر نتيجة لتاريخ طويل من التعلم في المواقف السابقة وبالتالي فإن التنبؤ بالسلوك إنما يكون علي أساس معرفتنا بخبرات الشخص المتعلمة من قبل في المواقف السابقة فالطفل الذي يبكى كلما أراد الحصول علي شئ ما قد اكتسب هذا السلوك وتعلمه نتيجة لاستجابة والديه لرغباته كلما بكى في مواقف سابقة وبالتالي يمكن التنبؤ بأن هذا الطفل سيبكى إذا أراد الحصول علي أي شئ آخر ولتعديل هذا السلوك يدرب الطفل علي أساليب سلوكية جديدة لإشباع حاجاته فإذا لم يعط الطفل الذي يبكى عليه عدة مرات وطلب إليه أن يسكت أولاً لكي يحصل عليه فإنه بذلك يمكن تعديل سلوكه في نفس الموقف وفي المواقف المماثلة أيضا.

رابعًا: المؤثرات البيئية المحيطة بالفرد:

يقصد بالبيئة بمعناها العام مجموعة المؤثرات التي يتعرض لها الفرد ويستجيب لها استجابات متعددة تساعده علي التعامل معها هذه المثيرات قد تكون جغرافية كطبيعة البيئة وتضاريسها ومناخها وقد تكون اجتماعية متمثلة في عادات وتقاليد واديان وأنماط التعامل الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها وقد تكون سيكولوجية متمثلة في اهتمامات الفرد وميوله وعاداته واتجاهاته وقيمه .

والبيئة بهذا المعنى يختلف تأثيرها علي الأفراد اختلافا كبيرًا فسلوك القروي يختلف عن سلوك الساحلي وسلوك الطفل الأول يختلف عن سلوك الطفل الثاني والثالث أما البيئة بمعناها الخاص فهي عبارة عن الوقائع التي تسبق السلوك أو النتائج المترتبة عليه تلك الوقائع والنتائج يمكن ملاحظتها وتسجيله والحكم فيه بحيث تغير من السلوك فالتلميذ الذي لا ينتبه لمدرسه يمكن إثباته عندما ينتبه إلى المدرس وبتكرار تدعيم السلوك المرغوب فيه وفقا لأسلوب معين تتكون عادة سلوكية جديدة هي الانتباه إلى المدرس .

ويحدد السلوك سواء كان سويًا أو غير سوى عن طريق قوى معقدة ومتداخلة وتكون هذه القوى إما بجيولوجية أو اجتماعية ثقافية .

(أحمد مصطفى العتيق، ٢٠٠٨، ٢٢)

مكونات السلوك :

ويتكون السلوك من ثلاثة جوانب هي :

١. الشعور
٢. شبة الشعور
٣. اللاشعور

الشعور :

حين نتأمل أنفسنا باطنيا نلاحظ تفكيرنا وإدراكاتنا وحالات السرور والألم وما عندنا من رغبات وآمال فهذه العمليات العقلية كلها هي الشعور فالشعور إذن هو مجموع الخواطر والإحساسات والمشاعر والأفكار التي تكون دخل نفوسنا والشعور– هو علم المرء بوجوده هو ومما يدور في نفسه من العمليات العقلية والأحداث النفسية .

- الشعور بما في بيئته من الأشياء وما يجرى فيها من التغيرات .

- يطلق كذلك علي مجموع هذه العمليات والأحوال كلها .
- فالشعور ليس سوى أن تفطن النفس ذاتها لما يدور فيها ويحدث من العمليات والخواطر .
- وفي علم النفس الحديث أن الشعور ليس سوى النفس عينها من حيث هي مجموع العمليات والحوادث النفسية في أي لحظة معينة من الوقت الحاضر .
- السلوكيين يقررون أنه ليس أحد يستطيع أن يحلل الشعور تحليلاً موضوعيًا .
- من الباحثين من يرى أنن الشعور هو الحياة النفسية كما يرى فرويد وأنصاره انه ليس سوى جزءًا صغيرًا جدًا من تلك الحياة .

وخير ما يعيننا علي حسن فهم الشعور وتصور حالاته ومميزاته حيث أن له بداية ونهاية السلوك فهو يبدأ من يوم يحل الطفل في هذا العالم وينتهي بخروجه منه فيكون شعور الطفل في مبدئه غامضا مهوشا كل التهويش وهي الطبقة العليا وهي فيها الخواطر والآراء والوجدانيات وغيرها التي يكون المرء متفطنًا إليها وهي يوجه إلها نظره عندما يفكر تفكيرًا باطنيًا وهذه تبعثها المؤشرات الواردة بطريقة الحواس المختلفة أو تبعثها ذكريات أخرى باطنية سابقة .

مميزات الشعور :

١. لا يوجد شعور منفصل عن الذات الشاعرة .
٢. الشعور في تغيير دائم .
٣. كل حالة تمر تعود هي نفسها .
٤. إن كل عملية عقلية معقدة تعقدًا قد يكون كبيرًا .
٥. أنه ليس الشعور متقطعا ولا مكونا من أجزاء منفصلة أو ذرات مستقلة ولكن هو مستمر متماسك متصلة أجزاؤه بعضها ببعض اتصالا محكما .
٦. هو الشعور دائما يختار بعضًا من الخواطر الكثيرة إلى تتسابق لتحل به فيتعلق بواحدة ويرفض الأخرى . كما يوجد للشعور حدة .

حدة الشعور : الشعور كما ظهر في موقف يغلب عليه الإدراك أو الوجدان أو النزوع .

فالشعور وحدة متصلة بعضها ببعض علي الرغم من تعدد مظاهرها وكثرة أحوالها وتغييرها المستمر .

درجات الشعور : فأن الشعور درجات من حيث قوته وضعفه وفصوحه وغموضه.

٢. شبه الشعور

شبة الشعور – هي الطبقة الثانية وهي دون الأولى وفيها الأعمال الشبه شعورية وهي الأعمال العادية والآلية لا تستلزم من المرء انتباها وحصر فكر ولكنه يستطيع تذكرها بالطرق العادية .

٣. اللاشعور :

إذا تأمل الفرد حالاته النفسية يجد أن بعضها ظاهر يمكن ملاحظته وهو الجانب الشعوري، وبعضها الآخر خفي حتى لا يتيسر له إدراكه وهو الجانب اللاشعوري فإذا كان الشخص في حالة فرح فقد يعرف سبب فرحه ولكن كثيرا ما يشعر بحالات معينة لا يعرف لها سبب أو يقوم بأفعال لا يدرك الدوافع إليها فقد يشعر الإنسان بالاكتئاب أو القلق دون أن يعرف مصدره ودون وجود سبب ظاهر . وقد يقوم بأعمال سلوكية دون أن يعرف سببها أو دوافعها فقد يسرق بعض الناس دون أن يكونوا في حاجة إلى السرقة ودون أن يدركوا سبب ذلك . وحقيقة الأمر أن دوافع هذا السلوك الذي يقومون به تكون خفية في العقل الباطن أو اللاشعور الذي هو يعتبر الجانب الآخر من مكونات السلوك

إذن فاللاشعور يؤثر أيضا علي السلوك الإنساني ولكن دوافعه تكون خفية أو غير واضحة كالشعور ولكن كلاهما يؤثر علي السلوك لأن كلاهما ينتج عن دوافع التى تعتبر بمثابة المحركات لأي سلوك يصدر سواء من الإنسان أ, الحيوان .

اللاشعور هو الطبقة الأخيرة وهي عميقة مستقرة في صميم النفس وقراراتها ويطبق عليها اللاشعور، كما تقدم ويطلق اللاشعور من حيث ينتهي

الشعور وشبه الشعور ويبدأ اللاشعور وهو جد الطبع غامض غير محدود وينبغي ألا يعرب عن الفكر بحال من الأحوال إلا أن هذه الطبقات ليست إلا من باب المجاز .

الغدد الصماء واللاقنوية :

وهي التي تطلق إفرازاتها (الهرمونات) في الدم مباشرة لتحكم وظائف الجسم وهي في عملها تؤثر إحداها في الأخرى

الغدد القنوية :

وهي التي تطلق إفرازاتها في قنوات إلى مواضع التي تستعمل فيها مثل الغدد اللعابية والغدد الدهنية والغدد العرقية والغدد الدمعية والغدد المعدية والمعوية والبروستاتا.

وتؤثر الغدد في السلوك بشكل واضح وترتبط وظيفة الغدد الصماء ارتباطا وثيقًا بوظائف أجهزة الجسم المختلفة وخاصة الجهاز العصبي وبصفة أخص الجهاز العصبي الذاتي . ومعروف أن العملية الفسيولوجية والنفسية تعتبر متغيرات يعتمد بعضها علي بعض وتلعب الغدد الصماء دورًا هامًا في وظائف الأعضاء وتؤثر عن هذا الطريق في السلوك والشخصية إنها تؤثر بشكل واضح في النشاط العام للفرد وفي سرعة وشدة السلوك الانفعالي وفي كم ونوع واستمرار السلوك الذي يختاره الفرد . إن النضج الجنسي مثلا يتدخل في تحديد مدى التوافق الاجتماعي للمراهق وتلعب الغدد الجنسية دورًا في إبراز الفروق بين الجنسين في الحجم وشكل الجسم والقوة العضلية ويستتبع ذلك الفروق في التفاعل مع البيئة، ومعروف أن التوازن في الإفرازات الغدد يجعل من الفرد شخصًا نشيطًا ويؤثر تأثيرًا حسنًا علي سلوكه بصفة عامة، وتؤدى اضطرابات الغدد إلى المرض النفسي وردود الفعل السلوكية المرضية . كذلك يزيد اضطراب الغدد في حدة السمات النفسية العادية للفرد وتؤثر الغدد بشكل واضح في السلوك Behaviour وترتبط وظيفة الغدد الصماء ارتباط وثيق بوظائف أجهزة الجسم المختلفة وخاصة الجهاز العصبي الذاتي ومعروف أن العمليات الفسيولوجية والنفسية تعتبر متغيرات تعتمد بعضها علي بعض . وتلعب الغدد الصماء دورا هاما في وظائف الأعضاء وتؤثر عن هذا الطريق في السلوك

والشخصية أنها تؤثر بشكل واضح في النشاط العام للفرد وفي سرعة وشدة السلوك الانفعالي وفي كم واستمرار السلوك الذي يختاره الفرد .

الأسس البيولوجية والنفسية للسلوك :

يولد الطفل البشرى وهو اقل الكائنات الحية قدرة علي المحافظة علي حياته رغم أنه أكثرها تعقيدا من ناحية التكوين البيولوجي ولا يعرف الطفل الوليد ماهية السلوك الاجتماعي غير أن إمكانياته البيولوجية وخصائصه النفسية لا يمكن تجاهلها لأنها الأسس التي تتخذ لتحويله إلى كائن اجتماعي وفيما يلي أهم الأسس البيولوجية النفسية للسلوك وهي :

١. الوراثة والبيئة :

يقصد بالوراثة كل ما يأخذه الفرد عن والديه عن طرق الكروموزومات والجينات. ويقصد بالبيئة النتاج الكلى لجميع المؤثرات التي تؤثر في الفرد من بداية العمل حتى الوفاة . وفي كل دورة الحياة يهيئ التكوين البيولوجي للإنسان إمكانياته ويتوقف نمو هذه الإمكانيات وتطورها علي الظروف الخارجية .

وكان هناك اتجاهان متعارضان لتحديد دور كل من العوامل البيولوجية والخارجية في تفسير السلوك البشرى :

أحدهما : ينسب السلوك إلى البيئة (خاصة الاجتماعية) وأثرها والآخر : يعود إلى الوراثة

وبالتدريج بدأ يبدو أن هذين العاملين يتوقف كل منهما علي الآخر وأن عوامل البيئة تعمل مع عوامل الوراثة منذ اللحظة الأولى للحمل، والعملية عملية تفاعل وليست عملية إضافة فالتغذية وكمية الأكسجين وإفرازات الغدد والحالة الجسمانية للأم مثلا تعتبر من العوامل البيئية في داخل الرحم التي قد يكون لها أثرها البالغ في نمو الجنين .

(أحمد مصطفى العتيق، محاضرات غير منشورة، ٣١)

٢. التكوينات الجسمانية :

لا تؤثر الوراثة في السلوك بطريق مباشر إنما تؤثر فيه بطريق غير مباشر عن طريق التكوينات الجسمانية وهذه التكوينات لها أهميتها من حيث أنها تحدد إمكانيات التفاعل مع البيئة، فالإنسان لا يطير لان تكوينه الجسماني لا

يساعده علي ذلك كما أن السلوك لا يتم إلا عن طريق تكوينات جسمانية فنحن نرى بالعينين ونسمع بالأذنين ونتكلم باللسان ونلمس باليدين ونمشى بالقدمين وهذه عمليات سلوكية ظاهرة تتم عن طريق الجسم والتكوينات الجسمانية كما أننا نفكر ونتذكر ونتخيل ونتصور هذه العمليات سلوكية غير ظاهرة وتتم أيضا عن طريق تكوينات جسمانية معينة وأهم هذه التكوينات الجسمانية ثلاث هي :

أ.الأعضاء الجسمية المستقبلة للمؤثرات الحسية الخارجية والمفصلية .

ب. الجهاز العصبي

ج. العضلات والغدد

٣. الدافعية :

في يوم من الأيام فسرت الدافعية بالغرائز، فكانت الغرائز هي القوى التي تحرك الإنسان والحيوان ثم تخلى عنها العلماء لأنها غيبية ولا تفسد السلوك كما اثبت عدم صحة الأسس التي تقوم عليها وفسرها آخرون بأنها أفعال منعكسة، والواقع تعددت النظريات التي تقوم بتفسير الدافعية حتى اثبت البحث العلمي أن دوافع الإنسان عبارة عن حاجات فسيولوجية عضوية والحاجات يصحبها دافع، وإذا استثيرت الحاجة اختل التوازن وأصبح الكائن في حالة توتر يزول هذا التوتر ويعود التوازن بالمشبع المناسب .

٤.الانفعالات :

الانفعال حالة توتر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية غالبًا ما تعبر عن نوع الانفعال . وكما تؤدى استثارة الدوافع الأولية أو المكتسبة إلى اختلال توازن الفرد، تؤدى الحالة الوجدانية المعروفة بالانفعال إلى اختلال التوازن أيضا .

وكان علماء النفس القدامى يقولون أن الإنسان يولد بثلاث انفعالات فطرية فيه هو الحب – الخوف –الغضب، غير أن الاتجاه الحالي يرى أن الطفل يولد باستعداد عامك للتهيج تتمايز منه انفعالاته المختلفة بالتعلم . والحالات الانفعالية ليست مجرد حالات فسيولوجية، بل تتأثر إلى حد كبير بالثقافة والتعليم، وتؤثر الثقافة في الانفعالات من حيث المواقف التي تبعث علي الانفعال ومن حيث الطريقة التي يعبر بها الفرد عن الانفعال وليس من الضروري أن يؤدى

الانفعال إلى اضطراب السلوك وعدم انتظامه إذا الواقع أن التغيرات الداخلية في كثير من الانفعالات تدل علي تنظيم العمليات الداخلية تنظيمًا يسمع بمجابهة الموقف الجديد والانفعالات المعتدلة سواء صاحبت السلوك أما كانت لها قوتها الدافعية الخاصة تعتبر عمليات منظمة لا ضرر منها : إنما يتوقف الضرر علي مدى حدة الانفعال .

٤. التعلم :

تطرأ التغيرات علي الاستعدادات التي يولد بها الكائن البشرى عن طريق عمليتين هما النضج والتعلم، ويطلق النضج علي عمليات النمو المختلفة التي تؤدى إلى تغيرات في الكائنات الحية يمكن ملاحظتها بمرور الوقت وتتميز التغيرات التي تحدث نتيجة النضج بأنها تظهر وتتطور في كل الأفراد الذين يبدون كأفراد أسوياء لهم نفس التكوين الفسيولوجي واستجابات الطفل عند ميلاده تكون عامه وليست محددة ولا يستجيب للمؤثرات المختلفة إلا بأفعال منعكسة وغير متعلمة وعددها قليل وبالتدرج يأخذ الطفل في الاستجابة للمؤثرات المحددة فالتعلم يبدأ عند الطفل مبكرًا حيث تبدأ الأم في الاستجابة لصرخاته وتغير له ملابسه ويحدد العلماء ما يتعلمه الفرد بما يأتي :

- العادات والمهارات
- المعلومات والمعاني
- السلوك الاجتماعي
- المميزات الفردية الخاصة

(أحمد إبراهيم موسى، ٢٠٠٩، ٢٢٢)

أثر الوراثة والبيئة في السلوك :

في داخل الأسرة الواحدة توجد فروق بين الأخوة الأشقاء بالرغم من معيشتهم في بيئة واحدة فهل يمكن أن ترد الفروق الفردية إلى الوراثة أم البيئة هذه القضية من القضايا التي حظيت بالاهتمام وبالعديد من الدراسات في تاريخ علم النفس بحيث انقسم العلماء إلى ثلاث مجموعات لكل منهم حجته وما يؤيد وجهة نظره .

أولا: أنصار الوراثة :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن الوراثة هي العامل الأساسي فيه إظهار الفروق الفردية والدليل علي ذلك درجة التشابه بين أفراد العائلة الواحدة فلقد بينت الدراسات أن الأخوة الأشقاء يتشابه ذكاؤهم أكثر من الأخوة غير الأشقاء ويزيد التشابه في حالة التوائم عنه في حالة الأخوة الأشقاء .

يضاف إلى ما سبق ما بينته الدراسات من أثر الوراثة في درجة انفعالية الشخص وفي احتمال الإصابة بالمرض العقلي وبالمرض النفسي في العديد من السمات الجسمية مثل لون العين وعمى الألوان واحتمال الإصابة بمرض السكر.

وتسهم معرفة الفروق الفردية في تحقيق الصحة النفسية للأفراد فتوجه الفرد للدراسة أو المهنة التي تناسبه وإعداده للالتحاق بها وتدريبه عليها وتحقيقه للنجاح فيها يساعده علي أو يتمتع بالصحة النفسية .

ثانيا: أنصار البيئة :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن البيئة هي العامل الأساسي في إظهار الفروق الفردية لأن البيئة تؤثر في الجنين منذ تلقيح البويضة في الرحم والدليل علي ذلك أثر العوامل الولادية المختلفة علي سلوك الطفل وأثر الحرمان من التنبيهات أو التعرض لبيئات غنية بالمثيرات علي النمو .

فقلد وجد أن تغذية الأم الحامل وما تتعرض له من خبرات انفعالية وأمراض وما تتعاطاه من أدوية وعقاقير – خصوصا السموم – وما تتعرض له من إشعاعات كلها تؤثر علي الجنين وتساهم في إحداث الفروق الفردية

وكذلك بينت الدراسات أن حرمان الكائنات الحية من التنبيهات يؤثر في عديد من مظاهرها السلوكية فتربية بعض الحيوانات في الظلام أدت إلى اختلاف أدائها الحسي وقدرتها علي الإبصار وقدرتها علي التعلم وحالات الأطفال المتوحشين الذين ربتهم الدببة والخنازير والقرود في الغابات كان سلوك تناولهم الطعام مثل سلوك الحيوانات كما كانت تعوزهم القدرة علي الانتباه لما يحيط بهم إلا بالنسبة لما يشبع حاجاتهم مثل سقوط ثمرة الفاكهة علي الأرض كما كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن القيام بغالبية العمليات العقلية اللازمة للتعلم هذا ولم يلاحظ عليهم سلوك البكاء أو الضحك أو الشعور بالخجل من العرى أو

الشعور الجماعي نحو الإنسان بل كانوا يتحاشون بنى الإنسان ويؤثر حرمان الكائنات الحية من التنبيهات في العديد من المظاهر السلوكية الحسية والعقلية والوجدانية هذا دليل علي اثر البيئة

أنصار التفاعل بين الوراثة والبيئة :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفاعل بين الوراثة والبيئة هو المسئول عن أظهار الفروق الفردية والدليل علي ذلك المقارنة بين التوائم المتماثلة التي تعيش أفراد كل زوج منها في نفس البيئة والتوائم المتماثلة التي يعيش أفراد كل زوج منها في بيئة مختلفة .

كذلك إذا ورث الإنسان استعدادا موسيقيا عاليا ولكنه عاش في بيئة لا تشجع الموسيقى فان هذا الاستعداد لن ينمو وإذا ورث الفرد استعدادا للإصابة بمرض نفسي وكانت ظروف البيئة التي يعيش فيها ظروف مناسبة فإن احتمال ظهور المرض النفسي سيكون ضعيفا.

ترجع الفروق الفردية إلى تفاعل الوراثة مع البيئة والدليل علي ذلك الفروق الضئيلة بين التوائم الذين ربوا مجتمعين والتوائم الذين ربوا منفصلين قد يرث الفرد الاستعداد الموسيقى أو الاستعداد للمرض العقلي والنفسي ولكن البيئة لا تظهر ذلك وهذا دليل علي تفاعل الوراثة مع البيئة .

السلوك الشخصي والاجتماعي في الطفولة المتأخرة :

يحتك طفل هذه المرحلة بوسط الكبار فالطفل يتتبع بشغف ما يجرى في وسط الرجال والبنت تتبع بشوق ما يحدث في وسط السيدات، والطفل هذا يعد نفسه لكي يصبح كبيرًا فالولد يبدى استعدادا كبيرا لقبول آراء والده وأخواته الاجتماعية ويتعصب لآراء ومعتقداته . ويلوح أنه علي استعداد لمناقشة بعض المسائل الاجتماعية إذا أرشده في مناقشته شخص كبير من يثق بهم وكذلك الحال في الفتاة فإنها تهتم بالأمور المنزلية وبالرأي العام ومشاكل الزواج ومشاكل الأسرة وبالمظهر الخارجي وارتداء أحدث الأزياء وهذا كله ناتج عن قابلية الطفل في هذه المرحلة للإيحاء وهناك تكمن قيمة تدريس المواد الاجتماعية إذ يمكن للمدرس الناجح أن يدرب الطفل علي الآراء الديمقراطية . كالحريات واحترام الغير واحترام النفس ويشعر الطفل في هذه السن بفرديته وفردية غيره

من الناس فإذا سألته عن مدرس اللغة قال لك أنه مدرس طيب إلا أنه يحب بعض الأفراد ويقسو علي البعض الآخر . وتقدير فردية الطفل هام جدا في هذه المرحلة ومن الضروري أن ينال الطفل أكثر الناس شعورًا بنتائج عدم تقدير شخصية الطفل في المنزل في هذه المرحلة أو غالبا ما يتجه الأطفال المهملون في هذه المرحلة نحو النجاح بأساليبه المختلفة البسيطة منها والمعقدة .

كما أن المدرس يلمس نتيجة إهمال شخصية الطفل فيما يسميه هو تأخر دراسي الذي غالبا ما يعود إذا انتقى عامل التأخر العقلي إلى جو المدرسة نفسها بل إلى المدرس نفسه بجانب بعض العوامل الأخرى فهدف المدرسة والمنزل نحو الطفل هذه المرحلة يجب أن يركز حول إنماء شعور الطفل بفرديته في الملكية وفى التعبير عن آرائه وفي إعطائه بعض المسئوليات البسيطة وفي تنظيمه لشئونه الخاصة ولهذا كان واجب المدرسة في المجتمع الديمقراطي أن تركز كل اهتمامها علي إكساب أطفالها المهارات مهما كانت أساليبها وليست ثمة سبب معقول يجعلنا نتمسك في القرن العشرين بأساليب المهارات التقليدية التي تؤسس علي اللغة . ويجب أن تتاح الفرص المتكافئة للطفل ذو القدرات الميكانيكية الممتازة أن يكتسب اكبر ما يمكن من مهارات وأن يعبر عنها في المجتمع بأي صورة يشاء حتى ينال **تقدير المجتمع وممارسة المهارات الاجتماعية وتخدم غرضين هامين هما :**

أولا : أنها تقوى شعور الطفل باحترام نفسه وثقته بها الأمر الذي يساعده علي مقابلة مرحلة المراهقة بثقة وطمأنينة .

ثانيا: أن المجتمع بهذه الوسيلة يحمى نفسه من جناح الصغير في هذه المرحلة والتي تليها .

وثمة ملاحظة أخرى يمكن ملاحظتها بسهولة في هذه السن هي أن الأطفال لا يميلون للاختلاط مع أطفال الجنس الآخر فالأولاد يتجمعون معًا والفتيات يتجمعن معا وكل مجموعة تأتى من الألعاب ما يتفق وتطورها وإعدادها للمرحلة القادمة وفي المراهقة .

ملاحظة سلوك الغير : عرفنا أنه لا يَجوز لمن يريد دراسة علم النفس أن يقتصر علي دراسة نفسيته بالتأمل الباطني وإنما يجب أن يتعداها إلى دراسة

النفسيات الأخرى ولكن حيث أنه لا يمكن لأي شخص أن يلاحظ بطريقة مباشرة ما يجرى في نفس أي شخص آخر فيصبح أن يلجأ إلى ملاحظة السلوك الظاهر وإلى تفسير لهذا السلوك علي أساس تجاربه الخاصة فإذا لاحظ انبساطا في أسارير وجه شخص عرف من هذا السلوك الظاهري انه مسرور، وإذا لاحظ في وجه تقلصا مع اتساع في العينين وإقفال لقبضتي اليدين وتحريكها استنتج من كل هذه العلامات أنه غاضب، وإذا لاحظ ما يشبه دلائل الإنهاك مع تدلى في جانب الفم وارتخاء قليل في أجفان العينين مع انطفاء تسب بريقها استدل من ذلك علي انه حزين ومن السهل علينا أحيانا أن نقوم بمثل هذه الاستنتاجات حتى عن الحيوان .

ولنضرب مثلا نبين به أن إدراك الحالات النفسية ليس دائما مبنيا علي الاستنتاج الصريح وليس من الضروري أن يكون مبيناً بحذافيره علي خبرة شخصية سابقة . لنفرض أن رجلا وقع في الشارع من نافذة أعلى منزل وصرخ صراخاً شديدًا فالذي نقصده بقولنا أن إدراك الحالة النفسية ليس مبنيا علي الخبرة السابقة هو أن الناظر يقول لنفسه مثلا عندما أقع وأنا صغير كنت أحس بألم خاص وهذا الشخص واقع إذن لابد أنه يشعر بنفس الشعور ولكن حيث أن هذا الشخص أكبر مما كنت وحيث أن المسافة التي وقع منها أكبر إذن لابد أن يكون إحساسه بالألم أكبر بكثير مما كنت أحس به آنذاك.

هذا بالطبع لا يحدث ولكن الذي يلاحظ هو إننا ندرك إلى حد ما درجة تألمه دون تحليل . وهناك صعوبة تقابلنا عند دراسة المظاهر الخارجية لسلوك الغير هي أو المرء كثيرًا ما يشتت في استنتاجه . وهذه الاستنتاجات تكون أقرب إلى الصحة فكلما كان ما تلاحظه قريبا منا في سلوكه وطبيعته وتركيب جسمه لذلك كانت تفسيراتنا لسلوك الكبار صحة في الغالب من تفسيراتنا لسلوك الأطفال،وفهم الرجال للرجال أسهل من فهمهم للنساء وإدراكنا لسلوك أفراد أمتنا أقرب وأكثر صحة من إدراكنا لسلوك أفراد الأمم الأخرى، واستنتاجاتنا عن عقليات البشر أوثق من استنتاجاتنا عن عقليات الحيوان .

ونعتمد عادة عند ملاحظتنا لسلوك الفرد ما علي وسائله التعبيرية ومن وسائل التعبير حركات الأيدي والأرجل وما يحدث في الوجه من التغيرات ولكن

أهم وسائل التعبير عند الإنسان هي اللغة وبناظرها عند الطير والحيوان الأصوات المختلفة التي تخرجها والتي تدل علي حالات نفسية مختلفة فالطير مثلا يغنى في أوقات ويصيح صيحة خوف في مناسبات . كذلك الكلب يخرج أصوانا مختلفة تدل علي التألم أو الغضب وما إليهما وما يزيد الصعوبة التي تواجهنا في دراسة الأطفال والحيوان أن الطرق التعبيرية الصوتية وغيرها وهي فوق ذلك بعيدة إلى حد ما عن الطرق التعبيرية عندنا فلابد لنا إذن عندما نريد أن ندرس الحالات النفسية عند الغير دراسة صحيحة أن ندخل في حسابنا ما بيننا وبينهم من تشابه فإن كان التشابه قليلا وجب استعمال شئ من التعرف لتصور حالاتهم النفسية من سلوكهم الظاهري .

اضطرابات السلوك الأولية :

ويقصد بها مجموعة من المظاهر السلوكية غير العادية أو غير المألوفة التي قد تظهر في اضطرابات أخرى كالذهان أو الحالات السيكوسوماتية إلا أنها تعتبر ثانوية في هذه الحالات أما إذا ظهرت دون وجود النوعين الآخرين فتعتبر أولية وأساسية .

وتتمثل في اضطراب أو اختلال العادات أو اضطرابات السلوك أو الحالات العصابية، وقد تتجمع هذه الأنواع في فرد واحد ولكن عادة يغلب أحدها علي سائرها إلى درجة تجعلنا نستطيع تقديم الأطفال الذين يعانون من اضطراب نفسي أو سلوكي حسب تقلب ووضوح نوع من هذه الأنواع لديه.

واضطراب العادات هو عبارة عن مشاكل سلوكية تنتج من اضطراب في القيام بالوظائف البيولوجية الهامة مثل مشالك الأكل والإخراج والنوم ويحدث ذلك في مرحلة المهد ولكنها تستمر إلى ما بعد ذلك المرحلة .

ومن أمثلة اضطراب العادات التي قد تستمر مع الطفل مص الأصابع أو قضم الأظافر، ومن أمثلة المشاكل التي تتعلق بالنوم عدم النوم بسرعة والأحلام المزعجة وتتصل هذه المشاكل جميعًا اتصالا وثيقًا بالقلق والتوتر النفسي وكثيرًا ما تكون وسائل التخلص من مواقف مكروهة للطفل أو للابتعاد عن البيئة التي حوله . أي أنها محاولات فاشلة للتكيف مع أنها مظاهر غير عادية إلا أنها

تسبب راحة للطفل ويجب مساعدة الطفل علي التخلص منها لئلا تستمر معه إلى ما بعد مرحلة الطفولة .

وتختلف المشاكل الناتجة من اضطرابات العادات عن الناتجة من اضطراب السلوك في الجنوح والتخريب والسلوك الإجرامي والاندفاع وهذه عادة تظهر في سن متأخرة وبخاصة في الطفولة المتأخرة والمراهقة وتفسير ذلك أن هذه المشاكل تتطلب قوة بدنية وحركية ولا توجد في مرحلة الطفولة ويلجأ الطفل عادة إلى مثل هذا السلوك لإشباع حاجاته بالقوة . كما قد يكون أحيانا نتيجة الشعور بالعداء نحو الوالدين ورفض الوالدين .

ويدخل في اضطرابات السلوك الأولية بعض المظاهر العصبية مثل شدة الغيرة وزيادة النزعات العدوانية والخوف والمرض Phobia وتختلف هذه المشاكل التي ذكرناها سالفا في أنها نتيجة صراع داخلي عند الطفل وليست صراعا بينه وبين البيئة . ففي حالة الغيرة مثلا نجد أن الطفل يعانى صراعا بين حبه لإخوته وغيرته منهم. أما في حالة تعطيل النزعة العدوانية فإن الطفل يكون في صراع بين رغبته في الاعتداء علي شخص ما وعدم استطاعته ذلك ويبدو عليه الخجل وعدم محاولته الدفاع عن حقوقه.

أما الخوف المرضى فينتج من شعور العدوانية تجاه شخص ما وبخاصة الوالدين ويرى اكلرمان Aclerman أن جميع اضطرابات السلوك الأولية تحدث كرد فعل لما يعانيه الطفل في بيئته وخاصة حرمانه من الوالدين أو عدائهما له فيلجأ الطفل إلى أنواع من السلوك تتلخص في محاولة التغلب علي بيئته وإرغامها علي إشباع حاجته الأولية، وتتمثل ذلك في السلوك العدواني أو السيكوباتى .

وقد يلجأ الطفل للانسحاب من البيئة ويتمثل ذلك في الانطواء علي النفس أو ممارسة العادات السيئة ومحاولة الطفل خفض التوتر الداخلي عن طريق بعض العادات السلوكية مثل مص أصابعه ويدل ذلك علي وجود عوامل انفعالية في صلاته مع الوالدين . كما يستجيب الطفل للصراع بينه وبين بيئته بالقلق الزائد أو تحويل هذا الصراع إلى صراع داخلي يظهر في أعراض مرضية مثل الحالات العصبية أو الأعراض السيكوسوماتية .

وقد يشير الباحث في هذا الجزء من الكتاب لمصطلح صعوبات التعلم ومدى ارتباطها بالطفل الاندفاعي حيث:-

افترض "Bandur"(١٩٨٦) أن التعلم من مشاهدة سلوك الشخص نفسه ومن نتائج النشاط هو أكثر الطرق تأثيرًا لتغيير إدراك المتعلم عن الكفاءة وتحسين اكتساب المعرفة، وطبقًا لوجهة النظر هذه، فقرار التلميذ لاستخدام استراتيجية تعلم أكاديمي معينة مثل : تخطيط التلميذ لمذاكرته للإعداد للاختبار تعتمد في النهاية علي السؤال:هل هذه الإستراتيجية تصلح لي في هذا الموضوع؟

(فاطمة حلمي فرير،١٩٩٥:١٦٦)

وتعد بيئة سياق التعلم وخاصة المهمة الأكاديمية، وبيئة التعلم عوامل أساسية في التأثير البيئي علي تنظيم التلميذ ذاتيا لتعلمه . وطبقا لنظرية المعرفة الاجتماعية يظل التعلم البشري معتمدا بصورة مختلفة علي السياق البيئي الاجتماعي الذي نشأ فيه، وبالنسبة للجانب الاجتماعي للبيئة، فلقد ذكر "Bandura" في دراساته المختلفة علي أن الضبط الذاتي يكتسبه المتعلم من خلال بيئته الاجتماعية(الوالدين – المدرسين)، وأوضحت الكثير من الدراسات علي أن النمذجة Modeling والإقناع اللفظي Verbal Persuasion تعمل علي تحسين التنظيم الذاتي من خلال ارتفاع فعالية الذات.

(Zimmerman ;et al,1992:665)

صعوبات التعلم وبطء التعلم :

يختلف الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن بطيئي التعلم من حيث إن صعوبة التعلم حاجة تعليمية خاصة تظهر في مجال محدد من التعلم ويكون الطفل في ما عدا ذلك حول المتوسط أو يزيد في حين أن بطء التعلم مشكلة عامة ملازمة لجميع قوى التعلم . **(نبيل حافظ،٢٠٠٠:١٥٢)**

كما أكد " محمود منسي" أن ليس كل متعلم يعانى من بطء في التعلم بالضرورة هو صاحب إعاقة تعلم, وبطيء التعلم هو ذلك الفرد الذي يكون معدل التعلم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه أي يكون بطيئا في اكتساب المهارات الدراسية أو المهارات المعرفية. **(محمود منسي،٢٠٠٣ :٢٣٣-٢٣٤)**

كما يوضح "أنور الشرقاوى" أن حالات الأطفال بطيئي التعلم هم الذين يتمتعون بذكاء عادى ولكن يمكن تصنيفهم علي أساس أنهم حالات غير سوية من الجانب النمائي, وغير قادرة علي التعلم ومن هنا يجب أن يؤخذ في الاعتبار الجانب النمائي عند تحديد حالات بطيئي التعلم . **(أنور الشرقاوى،١٩٨٧:١٠٦)**

ويميز"Brown; et al" بين حالات صعوبات التعلم وبطء التعلم بأن مصطلح "بطيء التعلم "يستخدم لوصف الطفل الذي تعد قدرته علي التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس عمره الزمني ,كما أن هؤلاء الأطفال يُوصفون بأن لديهم نسبة ذكاء تتراوح ما بين المستوى الأقل من المستوى المتوسط أو العادي إلى مستوى الحد الفاصل في الذكاء ويعانون من بطء في التقدم الأكاديمي, ومن ثم فإنه لا يمكن اعتبار الطفل بطيء التعلم ضمن حالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود التباعد الواضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي .

صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يرجع لأسباب وعوامل مختلفة عن أسباب صعوبات التعلم, ومن أسباب التأخر الدراسي: أسباب صحية مثل ضعف الرؤية والسمع والإصابة بالأمراض المختلفة, وأسباب عقلية مثل ضعف القدرة العقلية وانخفاض مستوى الذكاء , وأسباب اجتماعية مثل انخفاض المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة, وأسباب مدرسية مثل عدم الرغبة في الدراسة وعدم قدرة المعلم علي التدريس الفعال.

(محمود منسي،٢٠٠٣:٢٤٦)

ويذكر "أنور الشرقاوى" أن التلميذ المتأخر دراسيًا هو ذلك التلميذ الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة لأي سبب من أسباب القصور (عقلية – جسمية – نفسية– اجتماعية) ويكون ضعيفا في مواد دراسية معينة.

(أنور الشرقاوى،١٩٨٣:١٧)

وتربط "هيرلوك" التأخر الدراسي بمدى استمراريته مع التلميذ فتصنفه إلى أربعة أنواع من التأخر وهي علي النحو التالي :–

أ- التأخر الدراسي العام :– وهو تأخر التلميذ في جميع المواد.

ب- التأخر الدراسي الخاص :- وهو تأخر التلميذ في مادة أو مواد معينة.

ج- تأخر دراسي دائم :- حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته خلال فترة طويلة من الزمن.

د- تأخر دراسي موقفي:- وهو التأخر الذي يرتبط بمواقف معينة نتيجة مرور الطفل بخبرات سيئة أو مواقف انفعالية مؤلمة .

(عبد الرحمن سليمان،١٩٩٩:١٣٨)

بينما يعرف " حامد زهران "(١٩٩٠) التأخر الدراسي بأنه تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو اجتماعية أو انفعالية , بحيث تنخفض نسبة التحصيل عن المستوى العادي المتوسط. **(حامد زهران،١٩٩٠:٤٧٤)**

ويشير " طلعت عبد الرحيم " إلى أن التأخر الدراسي عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة, وإنما يمكن الاستدلال عليه من آثاره ونتائجه المترتبة عليه، فالمتأخرون دراسيا فئة تقع بين المتوسطين والمتخلفين عقليًا.

(طلعت عبد الرحيم، ٢٠٠٠: ٢٦-٢٧)

كما يذكر " عبد الوهاب كامل " أن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمول- فمصطلح التأخر Retardationيعنى أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعانى من وجود بعض المشكلات التي تأخر التلميذ عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها صعوبات التعلم أي أنه مظهر من مظاهر صعوبات التعلم .

(عبد الوهاب كامل،٢٠٠٢:٤٧٧)

صعوبات التعلم والتخلف العقلي :-

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي retardation Mental, فصعوبة التعلم لا تفسر بانخفاض القدرة العقلية أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الأخرى. **(كيرك وكالفنت،١٩٨٨:٣٣)**

بينما يرى "خليل ميخائيل" أن صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد اللغوية والتحصيلية, وأن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في انخفاض نسبة

الذكاء وفي الأداء العقلي بحيث يكون الطفل عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة ولذلك فإن المتخلفين عقليا أقل تعلمًا وأقل إنتاجا ويصعب توافقهم اجتماعيا. (خليل ميخائيل، ١٩٨٠ : ٢٨٤)

ويذكر "عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ" (١٩٦٦) أن التخلف العقلي ينتج من عدم اكتمال النمو العقلي أو توقفه , وربما يرجع إلى حالة يُولد بها الطفل أو تحدث في سن باكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية فيزيقية ,ويصعب علي الطفل الشفاء منها ,وتتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالنضج أو التعلم أو المواءمة البيئية.

(عزة السيد،٢٠٠١:٢٥)

كما أكد"خيري المغازى"أن الأفراد المتخلفين عقليًا يُظهرون انخفاضا ملحوظًا في أدائهم الوظيفي في معظم المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية إن لم يكن جميعها والفرق بينهم وبين ذوى صعوبات التعلم هو شمول تلك المشكلات. (خيري المغازى،٢٠٠٤:٢٤)

أسباب صعوبات التعلم :-

تتعدد أسباب صعوبات التعلم وتختلف باختلاف خلفية العلماء والباحثين وفلسفتهم واهتماماتهم، وتتفق معظم المراجع العلمية علي أن أسباب صعوبات التعلم تتبلور بصفة عامة في :

(أ)-العوامل الجينية أو الو راثية :-Genetic factors

حيث تشير إلى تلك العوامل والاستعدادات التي تنتقل من الوالدين إلى الأبناء أثناء عملية الإخصاب عن طريق الجينات التي تحملها الكروموزومات ,فقد أوضحت الدراسات انتشار صعوبات التعلم بين أفراد الأسرة الواحدة وخاصة التوائم المتماثلة ,مما يشير إلى دور الوراثة في هذا الصدد .

(فاروق الروسان،١٩٨٧:٢٣٥)

كما يذكر " Mangel" أن العامل الوراثي أو الجيني في بعض الحالات يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال ,فضلاً عن أن الخصائص العديدة عموما التي وُجدت عند ذوى صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى أخر وقامت هذه النتائج علي أساس :-

- أن هناك تقريباً حوالي من ٢٠% إلى ٢٥% من الأطفال ذوى الاندفاعية أو النشاط الزائد وُجد أن أحد آبائهم علي الأقل مثلهم.
- أن عدم التوازن الانفعالي ,واضطرا بات الذاكرة , والتفكير و التعبير اللغوي والتعلم وُجد أنها منتشرة في العائلات.
- أن العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس أظهروا نجاحا في التعرف علي الجينات المسئولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الأخرى .

(Mangal, 2002:474)

(ب)العوامل العضوية أو الفسيولوجية:- Organic& physiological factors:

يشير" Sapir, et al (١٩٧٣)إلي أن الأطفال الذين يشكون من الخلل الوظيفي بالمخ غالباً ما يعانون من صعوبات في التعلم والذي يلفت انتباه الوالدين هنا هو اضطراب حركة الطفل وعدم استجابته للمثيرات الخارجية, مما يقود الوالدين إلى الشك في قدرة الطفل علي السمع والبصر . ولعل معظم الأبحاث التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ترى أن السبب في هذه الصعوبات عند معظم الأطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل أو أثناء الولادة أو بعدها والتي تؤثر بدورها علي خلايا المخ لديه وخاصة تلك المسئولة عن عملية الفهم أو الإدراك أو السمع أو البصر أو الحركة.

(عزة السيد،٢٠٠١:٢٨)

كما يذكر "محمد عبد الرحيم"(١٩٩٨) أنه إذا ما تعرض الدماغ إلى الإصابة فإن حدة المشكلة وحدة آثارها علي الشخص تتوقف علي نوع الإصابة والمنطقة التي أُصيبت وعلى شدة الإصابة ,فقد يموت الطفل نتيجة لذلك أما إذا كانت الإصابة متوسطة فقد يلحق الفرد إعاقة ذهنية أو يمكن أن يلحقه في أبسط الحالات صعوبات في التعلم أو عدم التركيز وتشتت الانتباه والنشاط الذاتي .

(محمد عبد الرحيم،١٩٩٨:٤١)

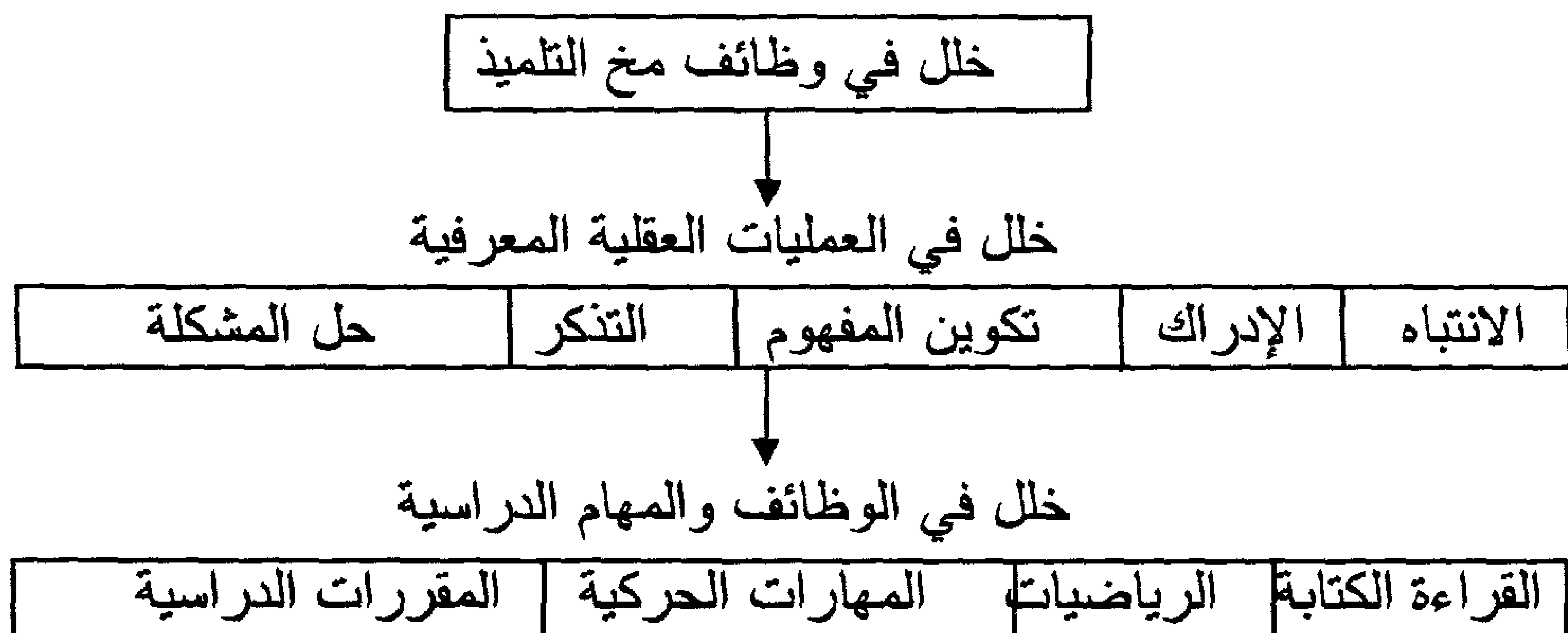
ويوضح " كيرك وكالفنت "(١٩٨٨) أن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي

البسيط أو الاضطراب الوظيف ي ف . ي الجهاز العصبي المركزي والحبل الشوكي ونقل الرسالة العصبية وغيرها وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة مثل:-

- تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم علي التعلم .
- تلف نتيجة الإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية, مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي .
- اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي . **(كيرك وكالفنت،١٩٨٨:٦١:٦٥)**

ويمكن القول أن أكثر الأسباب التي تؤدى إلى صعوبات التعلم ما يتعلق باضطراب الجهاز العصبي المركزي وخاصةً مما يُشار إليه بالخلل الوظيفي بمعنى أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يمكن أن يؤثر في سلوكه ووظائفه الإدراكية والمعرفية والدراسية ومهاراته المختلفة.

ويمكن تفسير ما سبق بالشكل الآتي :-



شكل يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوى صعوبات التعلم.

(نبيل حافظ، ٢٠٠٠: ١٨)

العوامل البيئية :- Environmental factors

يشير " مصطفى كامل " إلى أن النظريات التي تقوم علي ظروف التعلم ركزت علي أن كثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطرابات التعلم لدى الأطفال العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة لدى الأطفال ذوى مشكلات التعلم . ومن العوامل البيئية التي قد تكون مسئولة عن صعوبات تعلم : التغذية والاستثارة غير الكافية والفروق الاجتماعية والثقافية والمناخ الانفعالي غير الملائم والتدريس غير الفعال. **(مصطفى كامل، ١٩٨٨: ١٢٧ -١٢٨)**

كما يؤكد "Hallahan&Kauffman" "على أن التدريس الضعيف (غير الجيد)Poor teaching من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم، حيث يعتقد العديد من المتخصصين أن المعلمين إذا أُعدوا بطريقة جيدة لتناول المشكلات الخاصة في التعلم لدى الأطفال في سنوات التعليم الأولى فإنه يمكن تجنب العديد من صعوبات التعلم . (Hallahan&Kauffman,1988:108)

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة ومن هذه العوامل :-

أ- نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني في رحم الأم.

ب- مرحلة ما قبل الولادة والوضع البيئي غير المناسب في وقت الميلاد أو عيب خلقي في الجهاز العصبي المركزي .

ج- نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة وتنوع الأمراض والحوادث والإصابات التي قد تكون السبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

د- نقص الرعاية العلاجية المناسبة والمعاناة من أي عجز في الحواس كالسمع والبصر واللمس والشم.

ز- القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة أو نقص في الدافعية والمهارات لدى بعض المدرسين .

هـ .- نقص وقصور في نمو المهارات اللغوية ونقص التركيز أو الانتباه اللازم.

ك- تعاطى العقاقير والمواد المخدرة.

و- التوحد مع أفراد ذوى صعوبات التعلم.

ى- الحرمان الاجتماعي والثقافي . (Mangal,2002:474-475)

تصنيف صعوبات التعلم:-

ظهرت العديد من التصنيفات، وكان من أبرزها وأكثرها شمولية ذلك التصنيف الذي قدمه "Kirk & Chalfant(١٩٨٤) عن صعوبات التعلم وسارت علي نهجه العديد من الدراسات والبحوث التي أُجريت في البيئة العربية ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم هما :-

أ-صعوبات التعلم النمائية

Developmental Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديميةPreacademic/processes والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك,والذاكرة,والتفكير,واللغة,والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية. ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها وقد أكدت الدراسة الحالية أن الاندفاعية هي فرع أصيل من صعوبات التعلم النمائية .

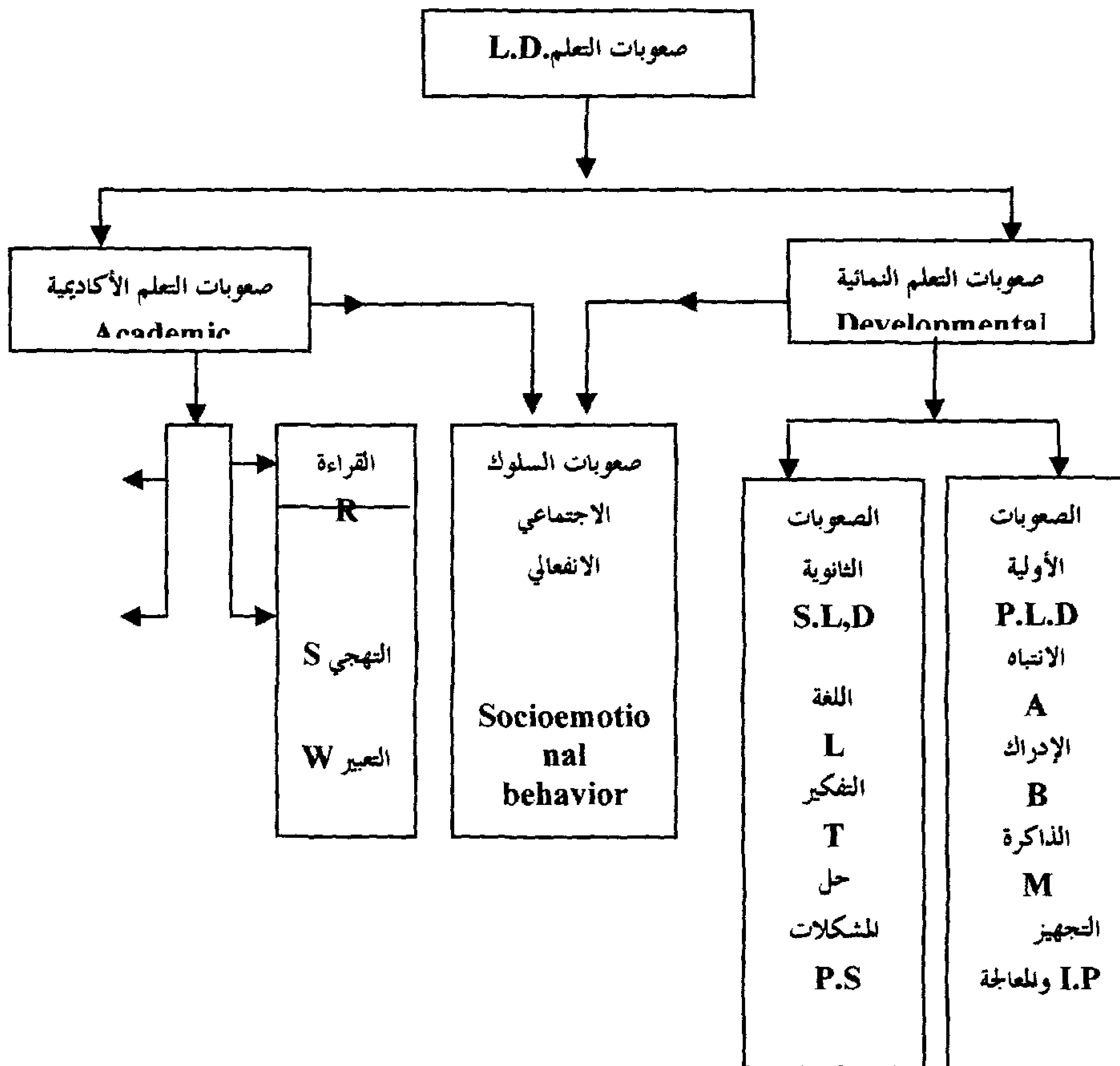
ب- صعوبات التعلم الأكاديمية

Academic Learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة : بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والرياضيات .

(فتحي الزيات،١٩٩٨ :٤١١-٤١٢)

وفي ضوء ما سبق يوضح الشكل التالي تصنيف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وتداعياتها كما تتمثل في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي :-



شكل يوضح نموذج مقترح لتصنيف ثلاثي لصعوبات التعلم.

(فتحي الزيات,١٩٩٨:٤١٤)

ويقدم Saranell (١٩٩٧) تصنيفًا أخر لصعوبات التعلم وهو:-

أ- الصعوبات الأكاديمية وتضم:-

١- صعوبات القراءة٢- صعوبات الكتابة

٣- صعوبات التعبير الشفهي٤- صعوبات الرياضيات

٥- صعوبات التهجي .

ب- الصعوبات المعرفية وتضم:- .

١- اضطرا بات الانتباه مع فرط النشاط٢-اضطرا بات الذاكرة

٣- صعوبات اللغة . Saranell(1997:177-181,)

ويصنف "جابر عبد الحميد"(١٩٩٨) صعوبات التعلم الأكاديمية إلى :-

١- مهارات القراءة الأساسية٢- الاستدلال الرياضي

٣- الفهم السماعي ٤- الرياضيات

٥- التعبير الشفهي٦- التعبير التحريري

(جابر عبد الحميد, ١٩٩٨ :٧٥-٧٦)

ويرى فتحي الزيات (١٩٩٨:٤١٣) أن العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة . حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي .

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم :-

حاول بعض المهتمين بهذا المجال من علماء النفس والأطباء ,والتربويين والأخصائيين تفسير صعوبات التعلم ولذا تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لها وحاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة والأسباب الفعلية لها والأساليب والخدمات التربوية , وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال وسوف يلقى الباحث الضوء علي أهم المداخل التي حاولت تفسير صعوبات التعلم وهي:-

(أ)المدخل النفسي العصبي : Neuro Psychological Approach

يحاول هذا المدخل تفسير صعوبات التعلم في ضوء مدى قدرة المراكز المختصة في المخ علي القيام بأنشطة عقلية معينة , وبالتالي فإن الاضطراب الذي يحدث لأي عملية عقلية يمكن إرجاعه إلى إصابة أو تلف المركز المختص بتلك العملية العقلية ,أي أن هذا المدخل يقوم علي افتراضات مؤداها أن الاضطرابات النفسية العصبية تؤدى إلى حدوث صعوبات التعلم.

(صفاء بحيرى،٢٠٠١:٢٠)

كما يركز هذا المدخل علي الصعوبات التعليمية الناتجة عن العمليات العقلية ذلك لأن اهتمام علماء النفس منصب علي فهم القدرات المعرفية والأساليب والعمليات التعليمية التي يستخدمها الفرد في التعليم, ويعتبر العالم الإنجليزي "هنرى هيد "من أكثر العلماء اهتماماً بالصعوبات التعليمية ذات

المنشأ النفسي ونتيجة لملاحظاته الإكلينيكية فقد توصل إلى أن التلف الذي يصيب مناطق معينة من الدماغ هو المسئول عن القصور اللغوي والمعرفي لدى الفرد, ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الفرد ينعكس علي سلوكه , حيث يؤدى إلى قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لديه, وهناك بعض الاختبارات التشخيصية والخاصة باضطرابات المخ , والتي أسهم كثير من العلماء في تطويرها خاصة الاختبارات النفس/عصبية المرتبطة بصعوبات التعلم , والتي منها علي سبيل المثال لا الحصر جهاز رسم المخ/ اختبار المخ النيورولوجى/ خريطة النشاط الكهربي للمخ .

(نبيل حافظ،٢٠٠٠: ١٩؛ جمال القاسم،٢٠٠٠: ٢٩)

(ب)المدخل السلوكي : Behavior Approach

يمثل هذا المدخل أول المداخل وأكثرها أهمية كاستراتيجية للتدخل أو المعالجة, فهو يقوم علي التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك المشكل ذاته. ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج أو إحلال أنماط سلوكية فعالة محله كما يركز هذا المدخل علي مفهوم السواءNormallyفي ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام,والوظيفي الحالي والوضع الفسيولوجي للطفل فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم هم تلاميذ عاديين تماما عدا الصعوبة النوعية المحددة التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة .

(فتحي الزيات،١٩٩٨ :١٦٠-١٦١)

ويرى" Gearheart " أن استراتيجيات المدخل السلوكي المستخدمة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم تقوم علي المحددات التالية:-

- التركيز علي السلوكيات القابلة للقياس والملاحظة .
- جمع وتسجيل وتصنيف البيانات الأساسية المتعلقة بالصعوبات موضع الاهتمام .
- تحديد السلوكيات المستهدفة وترتيبها تزامنيا أو تعاقبيا حسب الأهمية النسبية لكل منها وصولاً إلى المستويات المتوقعة للأداء .

- وضع أو تحديد استراتيجيات التدخل أو الإستراتيجيات العلاجية في ضوء طبيعة الصعوبة وخصائص الطفل السلوكية .
- استخدام أساليب أو إستراتيجيات التعزيز التي تحقق السلوكيات المستهدفة بما يؤدى إلى تكامل فنيات الأنشطة والبرامج العلاجية مع النشاط الصفي داخل الفصل. (Gearheart,1985:178)

ويعتقد أصحاب هذا المدخل أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ولديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي, وأن مثل هؤلاء التلاميذ يمكن معالجتهم من خلال تحليل السلوك والتدريس المباشر والذي يستند إلى:-

أ- وضع الأهداف التربوية .

ب- تقديم شرح تفصيلي مزود بالعديد من الأمثلة .

ت- إتاحة فرص عديدة لممارسة المهارة الجديدة .

ج- استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة .

د- تقويم وقياس مدى تقدم التلميذ الدراسي . **(جمال القاسم،٢٠٠٠:٣)**

(ج) المدخل النمائي : Developmental Approach

يشير أصحاب هذا المدخل إلى تفسير صعوبات التعلم علي أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ونظرا لأن كل طفل يعانى من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كل منهما يختلف في معدل أو أسلوب اجتيازه لمراحل النمو ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

(Lerner,2000:187-188)

كما يرى أصحاب هذا المدخل أن النمو الإنساني يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة وهذه المراحل المتتابعة أو المتعاقبة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البنية والوظيفة والتي لابد من

مراعاتها من الوالدين والمربيين وحتى تسير عملية النمو التحصيلي للطفل بشكل طبيعي وسوى .

ويتم التشخيص عن طريق الاستعانة بقوائم النمو واختبارات الاستعدادات العقلية والميول الدراسية والمقابلة الشخصية ودراسة الحالة للوقوف علي أسباب صعوبات تعلم التلاميذ في مقرر ما, ويتم التغلب علي هذه الصعوبة عن طريق:-

أ- مراعاة الخصائص النمائية للتلاميذ في سنوات الدراسة المختلفة .

ب- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التحصيل , والتي تشير إلى أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي .

ج- مراعاة مبدأ الفروق بين الجنسين, والذي يشير إلى أن كل جنس ينفرد بخصائص ذاتية تميزه عن الجنس الآخر .

د- مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم بناء علي بحث حالة التلميذ وتحديد معدله النمائي والتحصيلي الخاص به . **(جمال القاسم،٢٠٠٠:٣)**

(د) المدخل المعرفي (تجهيز ومعالجة المعلومات):

Cognitive Approach

تنظر نظرية تشغيل المعلومات إلى المخ الإنساني علي أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى بعض الاستجابات المناسبة لذا تركز هذه النظرية علي كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها أو أن صعوبات التعلم يفترض أنها تحدث نتيجة الفشل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات التي قد تكون التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات بشكل معين . **(Lerner, 2000:200)**

يستخدم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة علي التخلي عن الإستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها بأخرى ملائمة حيث يستخدمون إستراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ولذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة. **(Swansoa,1987:5)**

ويرى" مصطفى كامل "أن طريقة الأطفال ذوى صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبر مصدرًا رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات حيث يختلف الأطفال الاندفاعيين منهم والمتريثون في أساليب تشغيلهم للمعلومات حيث يفضل الاندفاعيين النظرة الكلية للأشياء مما يتطلب استجابات أقصر زمنا بينما يفضل المتريثون فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة ودقة إنجاز المهام التعليمية . **(مصطفى كامل،١٩٨٨: ٢١٩)**

كما يشير " عبد الوهاب كامل " إلى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطا ًمعوقا ً يؤدى إلى ظهور مشكلات تشغيل المعلومات سواء كانت متتابعة Sequential أو متزامنة Simultanious أما تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة فيتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا ً بهدف الوصول إلى مشكلة ما أما تشغيل المعلومات المتزامن أو المتوافق إنما يتم في وجود المعلومات أو المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة (مسألة رياضية) أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف علي الوجوه (مصفوفة المتشابهات)...الخ.

(عبد الوهاب كامل،١٩٩٩: ٤٦)

ويرجع " فتحي الزيات " عدم كفاءة أو فاعلية نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى خصائص البناء المعرفي لديهم الذي يغلب عليه ما يلي :-

- ضآلة الكم المعرفي وضحالته وسطحيته .
- افتقار هذا الكم علي ضآلته . . إلى الترابط والتمايز والتنظيم .
- الافتقار إلى الاستراتيجيات المعرفية المشتقة من حيث الكم والكيف .
- الافتقار إلى تكامل وحدات البناء المعرفي ومن ثم يصعب إحداث توليف وإعادة صياغة أو إعادة إنتاج.
- عشوائية دور ما وراء المعرفة والافتقار إلى الاستثارة الذاتية والتقويم والضبط الذاتي للمعلومات . **(فتحي الزيات, ١٩٩٨ : ٣٠٥-٣٠٦)**

بعد العرض الموجز للمداخل المفسرة لصعوبات التعلم فإنه يجدر بالباحث هنا الإشارة إلى تباين تلك المداخل في رؤيتها وتفسيرها لصعوبات

التعلم والأعراض المصاحبة لها فنجد المدخل النفسي العصبي أرجع الصعوبات التعليمية إلى إصابة أو تلف المركز المختص بتلك العملية العقلية(خلل في وظائف الجهاز العصبي) أما المدخل السلوكي فيرجع صعوبات التعلم إلى افتقار الممارسة الفعالة المدعمة أو نتيجة تعلم استجابات غير ملائمة.

أما المدخل النمائي فقد أرجع الصعوبات التعليمية إلى بطء في النضج مما يؤثر علي الاستعداد للتعلم والتحصيل الدراسي بينما المدخل المعرفي (تجهيز ومعالجة المعلومات)أرجع تلك الصعوبات إلى قصور في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات وعدم الاستفادة من كفاءة التلاميذ العقلية بالإضافة إلى قصور في البنية المعرفية والإستراتيجيات المعرفية .

خصائص التلاميذ ذوى صعـوبات التعلم:-

اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك لتسهيل عملية التشخيص وتقديم الخدمات التربوية في ضوء الخصائص المميزة لهم:-

ويذكر "Bernsteein&Tiegerman" (١٩٩٧) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتصفون بالتالي:-

١- اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط .

٢- قصور في التآزر الحركي .

٣- عجز في الإدراك (السمعي/البصري/الحركي) .

٤- صعوبات في القراءة والكتابة والرياضيات.

٥- عجز معرفي .Bernsteein & Tiegerman(1997:376,)

وتشير "فاليت" (١٩٦٩) إلى سبعة خصائص غالباً ما تكون شائعة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهي:-

١- تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي في مواصلة المراحل التعليمية .

٢- وجود عجز أو خلل بيئي أو فيزيقي يؤثر علي صعوبات التعلم .

٣- اضطراب وشذوذ في الدافعية .

٤- القلق المستمر وغير المحدد .

٥- سلوكيات شاذة وعنيفة (غير مستقرة) .

٦- القصور في القدرة علي التعلم .

٧- أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تقييم كامل لتحديد الصفات والخصائص السلوكية لديهم حتى لا يتم تشخيصهم بأنهم من المتخلفين عقلياً .

(محمد كامل، ١٩٩٨ :١٦٦-١٦٧)

وتؤكد دراسة " أنور رياض وهبة عبد الرحمن "(١٩٩٢) أن هناك بعض المظاهر التي تميز التلميذ ذوى صعوبة التعلم وهي:-

١- ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط .

٢- سليم الحواس .

٣- يعانى من اضطراب في فهم واستخدام اللغة نطقاً وكتابة.

٤- قصور في استخدامه مهاراته ومعلوماته في حل المشكلات التي تواجهه.

٥- نقص الدافعية وانخفاض التحصيل .

٦- ضعيف التركيز والمتابعة .

٧- متقلب المزاج سريع النسيان.

(أنور رياض؛ وهبة عبد الرحمن،١٩٩٢:١٠٢)

ويضيف " Chapman&Turnmer " (١٩٩٩) :-

أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يُظهرون مدى واسع من المشكلات التي يمكن أن تظهر في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:-

(أ) مجال ما وراء المعرفة:-

. . كمعرفة المهارات والاستراتيجيات والمصادر المتطلبة في العمل الجيد.

. . القدرة علي التخطيط والتوجيه والتقييم للعمل .

(ب) مجال المعرفة:-

. . كالتفكير في حل المشكلات,الانتباه,الفهم,والتذكر .

. . معرفة كيف ومتى يفعل هذه الأشياء.

(ج) مجال اللغة:-

. . كالقراءة, الاستماع,الهجاء ,الكتابة, التحدث, وفهم الرياضيات.

(د) مجال الأنشطة البدنية:-

. . كالتناسق,النسخ,استخدام المقص,القبض,الرمي,الرسم,التوازن.

. . معرفة الاتجاهات(اليمين-اليسار).

(هـ .) مجال الأنشطة الاجتماعية :-

. . كعلاقات الأقران .

. . فهم القواعد الاجتماعية .

. . فهم ما يعنيه أو يفعله الآخرون.

(Champman & Turnmer, 1999:10)

ويشير"Reddy,et al "(٢٠٠٣) إلى أنه بالإضافة إلى الخصائص الأساسية التي هي جزء من كل التعريفات التي تم تقديمها لصعوبات التعلم والتي تعبر عن تناقض بين التحصيل والقدرة العقلية في بعض المجالات كالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والفهم السماعي والفهم القرائي والقراءة والرياضيات توجد مجموعة من الخصائص والصفات التي تكون أكثر علاقة بذوي صعوبات التعلم بالنسبة للمجموع العام من التلاميذ وهذه الخصائص هي:-

١- تأخر في النمو اللغوي ٢- ضعف في التوجه المكاني

٣- قصور في مفاهيم الزمن ٤- الصعوبة في الحكم علي العلاقات

٥- الخلط المباشر ٦- ضعف في التناسق الحركي العام نشاط زائد

٧- ضعف في مهارات اليد ٨- ضعف في الإدراك الاجتماعي

٩- تشتت في الانتباه واندفاعية في السلوك

١٠- نشاط زائد ١١- اضطرا بات إدراكية

١٢- اضطرا بات في الذاكرة Reddy, et al(2003:20-21 ,)

وهناك مظهر سلوكي شائع لدى التلميذ ذي الصعوبة وهو عدم القيام بالواجبات المدرسية وإهمالها وما يتبعه ذلك من اللجوء إلى الغش والكذب لكي يستطيع أن يبرر إهماله في أداء هذه الواجبات سواء أمام والديه أو مدرسيه ولذا تؤكد "Claudia gones"(١٩٨٨) أنه من مظاهر صعوبات التعلم إهمال الواجب المدرسي ولعل نجاح الطفل ذي صعوبة التعلم يجب أن يكون عن

طريق فريق عمل Team work متعاون يشترك فيه كل من المدرسة والأسرة مع الأخذ في الاعتبار أن تجربة الواجب يجب أن تكون للتعلم وليس لإحباط الطفل . **(عزة السيد، ٢٠٠١ :٣٧- ٣٨)**

ويعرض " محمود منسي "(٢٠٠٣) تلك الخصائص كالتالي :-

١. سوء التوافق المدرسي .
٢. عدم القدرة علي تركيز الانتباه في الفصل الدراسي لفترة طويلة نسبياً .
٣. السلوك الاجتماعي غير السوي داخل المدرسة.
٤. سوء التوافق الشخصي وعدم تقبل الذات.
٥. سوء التوافق الصحي وعدم رضا التلميذ عن حالته الصحية .
٦. التفاعل السلبي مع الزملاء ومع المعلمين في الفصل .
٧. الاضطراب النفسي .
٨. عدم الميل إلى التعلم , وعدم الرغبة في دراسة موضوعات المقرر الدراسي .
٩. اتجاهات مدرسية سالبة. **(محمود منسي،٢٠٠٣ :٢٤٤-٢٤٥)**

تشخيص صعـوبات التعـلم :-

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعانى منها التلميذ ودرجة حدتها , وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي. **(نبيل حافظ،٢٠٠٠:٣٣)**

كما يرى كثير من المربين والمتخصصين في شئون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالتلميذ والذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة الابتدائية . **(عدنان غائب،٢٠٠٢:١١٧)**

ويستهدف التشخيص الوقوف علي مدى قدرات التلميذ العقلية المعرفية الحالية , والتعرف علي مدى صعوبة التعلم لديه لنبدأ في معالجتها وتحسينها علي اعتبار أن التدريب العلاجي المستمر سينتج عنه اختفاء هذه الصعوبات أو الاضطرابات وهناك جانب آخر في التدريب لا يتم التركيز عليه فالتشخيص يتم

علي أساس تحسين ومعالجة القدرات المضطربة لدى التلميذ فقط ولكن يجب أن يشمل التدريب أيضا القدرات السلمية وكيفية المحافظة عليها وتطويرها . وهذه الطريقة تعرف بما يسمى المعالجة مقابل التعويض .

(Clark, et al:1998:110)

وتمثل عملية تشخيص صعوبات التعلم مشكلة كبيرة خاصة فيما يتعلق بتمييز التلاميذ الذين يعانون منها عن أقرانهم المصابين بإعاقات أخرى ويعانون من مشكلات تعليمية مماثلة كما أن طبيعة هذه المشكلة تختلف بالنسبة للأطفال الصغار (في مرحلة ما قبل المدرسة) عنها بالنسبة لأطفال المدارس حيث يمكن ملاحظة مستوى أداء الطفل وبالتالي مدى إخفاقه في إنجاز المهام المتعلقة بالمهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة-الكتابة-الرياضيات) أما في حالة الصغار فيتم الحكم عليهم في ضوء اضطرا بات النمو حيث لم تتح لهم بعد فرص التعليم.

(عبد العزيز الشخص،١٩٩٤:٤٧)

ويمكن الاستناد علي عدد من العوامل في تشخيص صعوبات التعلم وهي:-

١- الدافعية:- وتعتبر محكا جيداً ويمكن قياسها والاستدلال منها علي وجود صعوبات التعلم من خلال المستوى المنخفض جداً للدافعية وعدم الحماس للتعلم .

٢- التركيز:- فقلة انتباه التلاميذ يمكن أن يكون سبباً نفسياً أو وجدانياً وهو ذا أهمية وبخاصة عند وضع برامج لهؤلاء التلاميذ .

٣- الاستدلال اللفظي:- ويمكن استخدامه لتحديد القدرة علي التحصيل .

٤- الخلل في التمييز البصري وحركة العين .

٥- وجود صعوبات أو مشكلات في القدرة المكانية وتحديد الاتجاهات.

٦- ضعف عملية التشفير للمعلومات اللفظية وغير اللفظية.

٨- الضعف في القدرات الرياضية والقراءة.

(Johnston, 1985: 160)

وقد قدم " Learner ١٩٧٦ "خطة مكونة من ستة مراحل تساهم في تقييم ومعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى ذوى صعوبات التعلم,وتتمثل في:-

١- إعداد تقارير عن حالة التلميذ الأكاديمية,ويتم ذلك من خلال التعرف علي مدى التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي عند التلميذ,وذلك من خلال النتائج النهائية التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات الذكاء المناسبة لسنه, والاستعانة بسجل المدرس الخاص بدرجات أعمال السنة والاختبارات التحريرية .

٢- إعداد تقارير عن مهارات التلميذ في القراءة والكتابة ويتم ذلك من خلال الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة من قبل المدرس واستخدام المقاييس المسحية السريعة والمقننة .

٣- إعداد تقارير عن عملية التعلم عند التلميذ,وخاصة جوانب القوة والضعف في تعلمه لتحديد نوعية الصعوبة وجوانبها لديه وهل تتمثل مشكلة التلميذ في استقبال المعلومات وهل تتمثل مشكلته في عملية فهم المعلومات أو ربطها ويمكن الحصول علي معلومات عن تلك الجوانب بواسطة المقاييس المسحية السريعة أو بواسطة المقاييس المقننة

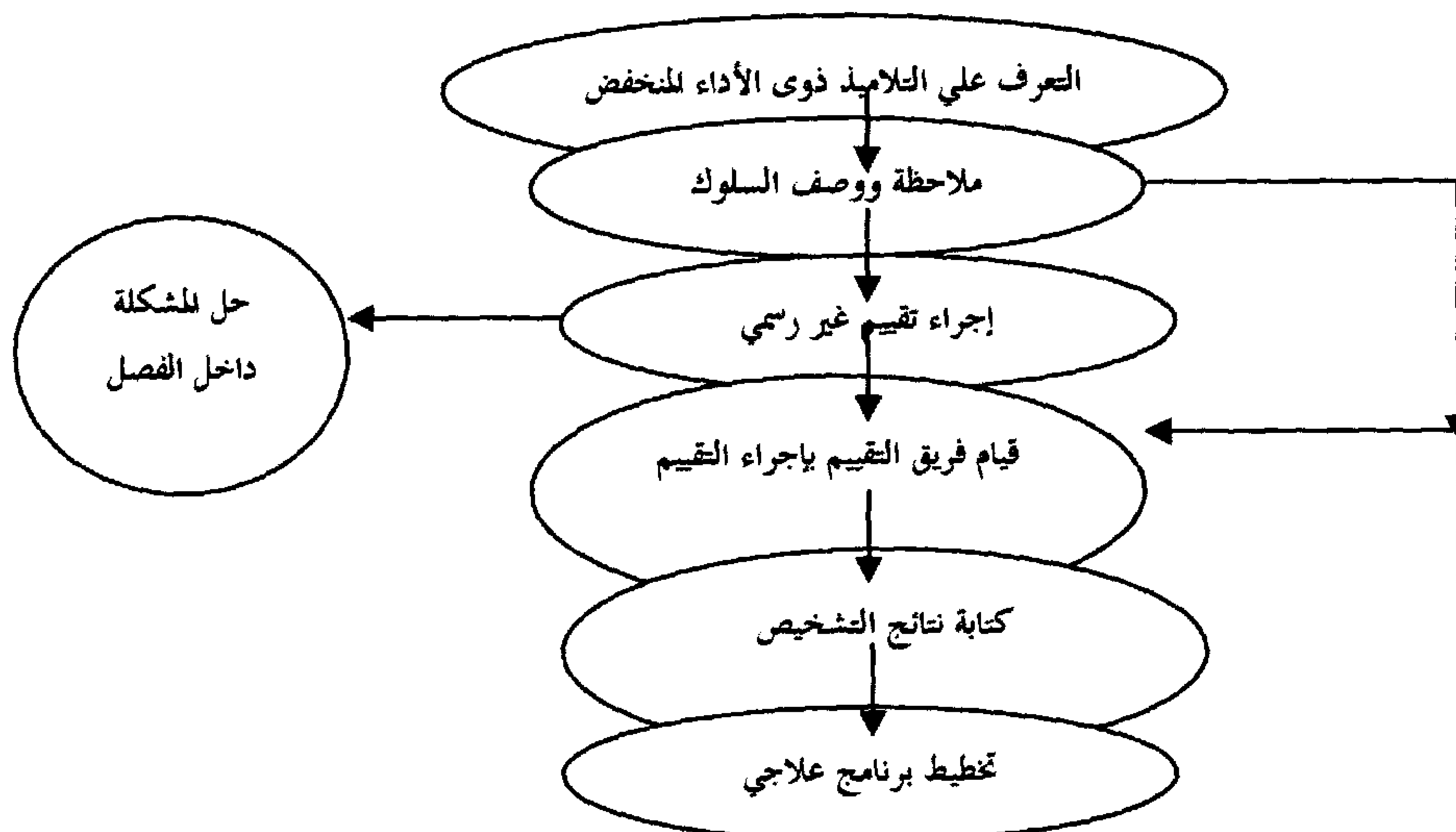
٤- البحث عن أسباب الصعوبة ,كدراسة العوامل الفسيولوجية الانفعالية والنفسية والبيئية وكتابة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية ويمكن الحصول علي المعلومات الخاصة بتلك الجوانب بواسطة طرائق الملاحظة غير المقصودة ودراسة الحالة والمقاييس والاختبارات المقننة المناسبة لمستوى الطفل التعليمي ويُستعان في وضع تلك الاختبارات بآراء وخبرات المهتمين بتعليم الطفل في المدرسة وخارجها.

٥- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة علي ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة .

٦- تطوير خطة تعليمية علي ضوء الفرضيات التشخيصية التي تم التوصل إليها وذلك لتحديد الخطة العلاجية أو البرنامج العلاجي المقترح.

(فاروق الروسان،١٩٨٧: ٢٥٤)

كما اقترح " Kirk & Kalefant(١٩٨٨) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف علي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهي :-



(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ :٨٣-٨٩)

شكل يوضح خطة التعرف علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ويقترح "Kirk & Gallagher(١٩٧٩) ثلاث محكات للحكم علي إذا ما كان الطفل لديه صعوبات تعلم وهي :-

١- محك التباعد بين قدرة الطفل العقلية وتحصيله الفعلي.

٢- محك الاستبعاد .

٣- محك التربية الخاصة . in(Haward &Orlansky,1984:114)

ولتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية مدرسية من الضروري الأخذ بعين الاعتبار المحكات التي تفيد في تشخيص هذه الفئة .

- محكات تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :-

أولاً : محك التباعد Discrepancy criterion

وينص علي أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يظهرون تباعداً في واحدة من النقطتين التاليتين :

(أ) تباعد في المستوى العقلي (الذكاء) العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه أقل من مستوى قدراته العقلية التي تكون في حدود المتوسط أو أكثر .

(ب) تباعد فينمو الوظائف العضوية : مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات، حيث نجد الطفل ينمو بشكل عادى في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الوظائف الأخرى.

(Smith,1983:65)

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم , توصل المتخصصين إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي .

☒ ط رق تقدير التباء د:-

١- طريقة العمر العقلي الصفي The mental grade method

وفي هذه الطريقة يتم طرح خمس سنوات عقلية من العمر العقلي للطفل من خلال المعادلة الآتية :-(صف القراءة المتوقع = العمر العقلي . . ٥)

حيث أن (٥) مقدار ثابت ويعنى سن دخول المدرسة وهذه الطريقة لا تصلح في البيئة المصرية إلا إذا تم وضع(٦) بدلاً من(٥) حيث إن سن دخول المدرسة هو سن ست سنوات.

٢-طريقة سنوات الدراسة : The years of study method

يتم حساب صف القراءة المتوقع في هذه الطريقة من خلال المعادلة الآتية:-(عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة × نسبة الذكاء ١٠٠/(١+

ويمكن حساب التباعد من خلال :

(أ) طرح الدرجة الناتجة من قياس التحصيل الدراسي من الدرجة الناتجة من قياس القدرة العامة (كما تقاس باختبارات الذكاء) .
(ب) طرح متوسط درجات التحصيل الدراسي من متوسط درجات اختبار الذكاء .
(جـ .) قسمة الانحراف المعياري للتحصيل الدراسي علي الانحراف المعياري لدرجات الذكاء وإذا كان ناتج الحالات السابقة يساوى (٢) فأكثر فانه يمكن القول بوجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.

(Heward,1996:115)

٣- طريقة الوضع الصفي الحالي :**Current grade state method**

وتتمثل في :-(الوضع الصفي الحالي "السنة والشهر" × نسبة الذكاء/١٠٠) والوضع الصفي الحالي يأخذ الرقم الصحيح للصف الذي ينتمي إليه التلميذ في بداية شهر سبتمبر مع بداية السنة الدراسية ثم يزداد (أو) في كل شهر من شهور السنة بعد ذلك من الوصول شهر يونيه نهاية السنة الدراسية .

(فاروق الروسان، ١٩٨٧ :٢٤٥-٢٦٢)

ثانيا : محك الاستبعادExclusion criterion :

ويعنى استبعاد الحالات التي ترجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرا بات انفعالية أو حرمان ثقافي أو نقص فرص التعلم باعتبارها حالات إعاقة متعددة .

(Kavel,1990:216)

ويعتمد هذا المحك علي استبعاد الحالات التي ترجع إلى :

- إعاقة عقلية Mental retardation
- إعاقة حسيةSensory Handicaps
- حالات الاضطراب النفسي الشديد
Serious Emotional Disturbances
- حالات الحرمان البيئي الثقافي والاقتصادي.
Economic and cultural Deprivation

ويؤكد " Hallahan &Kauffman١٩٧٦"علي أن استبعاد المتخلفين عقليا والمضطربين انفعاليا يلعب دوره في إحداث تميز مناسب بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومجموعات التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة.

(صفاء بحيرى،٢٠٠١:٤١)

ثالثا:- محك المؤشرات العصبيةNeurological signs

وفقا لهذا المحك فان التلميذ يعتبر صاحب صعوبة تعلم إذا كان هناك اشتباه أو شك في إصابته بخلل وظيفي بسيط في المخ والتي تظهر في شكل اضطرا بات سلوكية , ويتم التعرف علي هذه الاضطرابات من خلال الأداء علي اختبارات مناسبة مثل اختبار الجشطلت البصري الحركي أو اختبار الفرز العصبي السريع. **(خيري المغازى،٢٠٠٤:٢١)**

رابعا:- محك النضجmaturation criterion

يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة علي التحصيل والنضج حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر , مما يؤدى إلى صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم ومن هنا يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية. **(نبيل حافظ،٢٠٠٠:٥)**

وأيضًا يقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء . **(فائقة محمد، ٢٠٠٦ :٤٠٣)**

خامسا:- محك التربية الخاصة Special education criterion

ويعنى هذا المحك أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم لعلاج مشكلاتهم تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم وهذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعليم وتجدر الإشارة إلى أن التشابه بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وبين أقرانهم بطيء التعلم يتأتى من المظهر الخارجي أحيانا الذي يتمثل في انخفاض التحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ولدى أقرانهم العاديين..

(مجدي عزيز,٢٠٠٣:٩١)

- **علاقة الأسلوب المعرفي(الاندفاع/التأمل) بصعوبات التعلم .**

يشير " Blackman & Goldstein" إلى أنهما لا يعرفان كون صعوبات التعلم سببا أم نتيجة للأسلوب المعرفي، أم أن كلا منهما يرتبطان بمتغيرات أخرى ثالثه، ولكنهما يريان أن الأسلوب المعرفي وصعوبات التعلم يرتبطان ببعضهما البعض بدرجه كبيرة.

(Blackman&Goldstein,1982:106)

كما يشير" Faber (١٩٧٦) " في دراسة بعنوان " الإيقاع المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية "

وهدفت إلى التعرف علي الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين وبطيئي التعلم في الإيقاع المعرفي تضمنت الدراسة علي (١٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي تم تقسيمهما إلى (٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛(٢٥) تلميذا من بطيئي التعلم؛ (٢٥) تلميذا من العاديين في الصف الرابع الابتدائي و(٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛ (٢٥) تلميذا من بطيئي التعلم؛ (٢٥) تلميذا من العاديين في الصف السادس الابتدائي، واستخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.F.F.T) لكاجان ورفاقه Kagan etal (١٩٦٤) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع – أظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم البطء وعدم الدقة في أدائهم بالمقارنة بالعاديين أما بالنسبة للسرعة مع الدقة فلم يرتبطا بكل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين. بالنسبة لتلاميذ الصف السادس– أظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أداء أقل ترويا بالمقارنة بالعاديين؛ وأظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين زيادة في زمن الكمون ونقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر كما أن بعد (الاندفاعية) لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم إذا اتسم أداؤهم بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة بالمقارنة بالعاديين , كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى (التروي) بتقدم العمر .

وقام "ThwaitNagle & (١٩٧٩)" بدراسة بعنوان " هل الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر اندفاعية ؟ مقارنة بالعاديين ؟

باستخدام اختبار " Kagan "الأشكالَ المألوفة (M.F.F.T) وتهدف تلك الدراسة إلى مقارنة الفئتين من تلاميذ الصفين (الثالث والرابع) علي اختبار

كاجان لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليسوا مرتفعي الاندفاعية .
- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر ضعفا في استخدام الاستراتيجيات السلوكية في تجهيز المعلومات بالمقارنة بالأطفال العاديين .

وفي دراسة "Quay & Brown " (١٩٨٠) بعنوان "الأطفال العاديين وذوى النشاط الزائد والأخطاء والكمون وطريقة الجمع بينهما علي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة".

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) تضمنت الدراسة علي (١٢٠) تلميذا تم تقسيمهم كالتالي : (٦٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛(٣٠) تلميذا من عمر ٧ سنوات؛ (٣٠) تلميذا من عمر ١٢ سنه . تم اختيارهم من ثماني مدارس خاصة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ (٦٠) تلميذا من العاديين؛ (٣٠) تلميذا من عمر ٧ سنوات؛ (٣٠) تلميذا من عمر ١٢ سنه .استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة m.f.f.t لكاجان ورفاقه(١٩٦٤) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين .لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في زمن الكمون بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين .

أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر ترويا مع تقدم العمر.

ويشير "Bolster"(١٩٨٦) في دراسة بعنوان "الانتباه الانتقائي المرئي والاندفاع عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم " .

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة (٤٠) تلميذا تم تقسيمهم إلى : (٢٠) تلميذا من صعوبات التعلم؛ (٢٠) تلميذا من العاديين؛ بمتوسط عمري للمجموعتين (١٠,٢) مع تجانس المجموعتين في السن ونسبة الذكاء. استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة m.f.f.t لكاجان ورفاقه(١٩٦٤) .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أسرع من التلاميذ العاديين في الوصول إلى الاستجابة .

٢- عدم وجود فروق داله بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في دقة الاستجابة.

٣- أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم .

وفي دراسة " السيد عبد الحميد سليمان " ١٩٩٢ بعنوان " دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) سعة الذاكرة؛ الدافع للإنجاز؛ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

تضمنت الدراسة علي (٥٣) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛ (٦٠) تلميذا من العاديين استخدمت الدراسة (اختبار بندر جشطلت – اختبار الذكاء المصور – اختبار تشخيص صعوبات التعلم في العلوم – اختبار تزاوج الأشكال المألوفة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

١- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في (سعة الذاكرة والإنجاز) لصالح العاديين .

٢- لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) .

يتضح للباحث مما سبق عرضه بعض النقاط الآتية :-

١- أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطًا قويًا بصعوبات التعلم .

٢- أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية يظهرون زيادة في زمن الكمون ونقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر .

٣- أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية يميلون إلي التروي (التأمل) مع تقدم العمر .

ويعقب الباحث علي ذلك بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المندفعين والمتأملين يحتاجون إلي تنمية الرغبة لديهم علي المثابرة والإصرار علي مضاعفة جهدهم لتحقيق الأهداف، وتعلم طرق وأساليب يتبعونها عند تعاملهم

مع المعلومات وإكمال المهام، وتعلم تحسين أدائهم بواسطة الوعي بالذات وتنظيم التعلم وتعزيز الذات ومراقبة سلوكهم وتحديد أهدافهم التعليمية، وهذا بدوره يُمكن هؤلاء التلاميذ من تقليل معدل الأخطاء وزيادة واكتساب المعرفة والمهارات في مجالات مختلفة، مما ينعكس علي جعل المعلومات التي يتم تعلمها أثناء الدراسة في صورة مرتبة وسهلة تساعد علي فهمها ومعالجتها وتذكرها .

نظريات تفسير السلوك :

١. نظرية السلوكيين

لا تعترف هذه المدرسة بوجود استعدادات فطرية دافعة يرثها النوع فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منبهات ولا تحركه دوافع داخلية نحو غاياته بل منبهات مادية خارجية وداخلية ويقول أنصار هذه المدرسة أن العمل الذي يصفه غيرهم بأنه غريزي يمكن إرجاعه بالتحليل إلى سلسلة من الأفعال المنعكسة وحركات آلية بعضها بعضا دون حاجة إلى تدخل الشعور ودون حاجة إلى افتراض غرض يرمى إليه أو هدف أو دافعه يوجهه نحو هدف، ولكن لاقت هذه المدرسة كثيرا من النقد .

نقد السلوكيين : لاقت هذه المدرسة كثيرا من تفسيرها السلوك الفطري أسا الأفعال المنعكسة إذ ربطت بين المنبه والاستجابة بصورة آلية محضة دون النظر إلى طبيعة المنبه ودون أخذ شعور الفرد وحالته النفسية الراهنة في الحسبان فالمنبه الواحد قد يثير استجابة مختلفة في أشخاص مختلفين أو الفرد نفسه من حين لآخر علاوة علي أو هناك فروق كثرية بين الفعل المنعكس والفعل الغريزي .

فالفعل المنعكس فعل يقوم به عضو واحد في الجسم مثل إغلاق الجفن عند اقتراب جسم غريب من العين . أما الفعل الغريزي فعل مركب يقوم به الجسم كله باعتباره وحدة متماسكة الأجزاء كما في الهرب مثلا .

الغرض من الفعل المنعكس هو حماية عضو خاص أما الغرض الغريزي هو حفظ الكائن الحي كله.

كما أن الفعل المنعكس يتوقف علي مثير خارجي أي انه نشاط سلبي يتوقف علي منبه في حين أن الفعل الغريزي له دافع فطرى أو داخلي أو نشاط ايجابي يثيره منبه.

يحدث الفعل المنعكس بدون شعور أو إرادة أما الفعل الغريزي فيصحبه شعور وكثيرا ما تتدخل فيه الإرادة .

ليس من الممكن تعديل الفعل المنعكس أما الفعل الغريزي فمن الممكن تعديله يضاف إلى ما سبق أننا في أفعالنا الغريزية نشعر بدافع أو حاجة إلى بلوغ هدف مهما كان الهدف غامضًا في شعورنا هذا بخلاف ما يحدث في الأفعال المنعكسة إذ لا نشعر بدافع يحفزنا علي بلوغ هدف معين .

(محمد الشناوى، ١٩٩٤، ص٥٥)

٣. نظرية " مكدوجل "

لقد افترض العلم الاسكتلندي مكدوجل زعيم المدرسة الغرضية وجود رغبات وحاجات ودوافع أولية عند الإنسان تنشأ من حياته الفطرية وقد سمى هذه الدوافع غرائز .

فلما ثار بعض العلماء علي هذه التسمية علي أساس أنها توحي بأن سلوك الإنسان كسلوك الحيوان أي لا يتأثر بذكاء أو تجربة أو إرادة عدل مكدوجل عدولا تاما عن استعمال كلمة غريزة وأطلق علي الدوافع الفطرية اسم " الاتجاهات النظرية "

وقد عرض مكدوجل الغرائز الأساسية الإنسانية في كتابة الأول في الغرائز منها غريزة البحث عن الطعام – والمقاتلة – الهرب – الجنس – الخضوع والسيطرة وحب الاستطلاع – وغيرها من الغرائز .

وقد قسم مكدوجل الواقع إلى قسمين دوافع فطرية أولية ودوافع فطرية ثانوية. من الواقع الفطرية الأولية مثل الحاجة إلى الطعام أو دافع الجوع ودافع العطش ومن الدوافع الثانوية مثل الحاجة إلى الأمان، أو الحاجة إلى الوضع الاجتماعي الحاجة إلى الحب وغيرها من الدوافع التي قسمها مكدوجل .

نظرية فرويد (مدرسة التحليل النفسي)

وصاحب هذه النظرية هو الطبيب النفسي سيجموند فرويد فنظريته شبيهة بنظرية مكدوجل، فهو يعترف بوجود دوافع أولية تحرك السلوك الإنساني، وإنها غائية بمعنى أن لها غاية تصبو إليها وتسعى إلى تحقيقها إلا أنه يرى أو دوافع الإنسان ورغباته يمكن أن ترد إلى غريزتين يشترك فيها أفراد النوع الإنساني هما غريزة الحياة وغريزة الموت أو العدوان.

وقد ذكر فرويد أن هاتين الغريزتين تحركهما طاقة حيوية عامة سماها (الليبيدو) Libido وتتضح مظاهر غريزة الحياة في القوة التي تدفعنا إلى البناء والخلق وغايتها المحافظة علي النوع الإنساني ويمكن القول أنها تشمل غرائز البحث عن الطعام والجنسية والمقاتلة والهرب .

أما غريزة العدوان فتظهر آثارها في القوى التي تدفعنا إلى الهدم والتدمير . وقد اهتم فرويد بالغريزة الجنسية وهي تشمل جميع الدوافع أو الميول التي تهدف إلى اللذة الحسية والوجدانية . وهي ترمى إلى إرضاء الغريزة الجنسية وكان فرويد يعتقد في أول الأمر أن العدوان ينشأ من كبح الميول الجنسية وكبتها . وقال أن العدوان ليس مجرد وسيلة ولكنه غاية في ذاته .

بهاتين الغريزتين استطاع فريد أن يفسر السلوك الإنساني في جميع أحواله في الكبير والصغير، السوي والشاذ، الفرد والجماعة، وبعبارة أخرى فقد استطاع أن يفسر السلوك الإنساني بمبدأ واحد وهو : أن كل سلوك نتيجة صرع وتراخى بين غريزتي الحياة والموت بين الغريزة الجنسية وغريزة العدوان .

وقد وجه نقد إلى نظريات الغرائز واعتراض بعض العلماء علي نظرية فرويد وأخذوا عليه أو جعل العدوان يطلب لذاته كغاية أي جعله غريزة قائمة بذاتها أي مظهرا لغريزة الموت وأخذوا عليه توسعه في شرح مفهوم الغريزة الجنسية .

نظرية المجال (مدرسة الجشطلت)

ذكرت هذه المدرسة أنه لا يمكن فهم سلوك الكائن الحي إلا بالنظر إلى مجاله الكلى ويتكون المجال الكلى من عناصر ثلاث تؤلف وحدة متفاعلة متكاملة وهذه العناصر هي :

أ. البيئة الواقعية بناحيتها المادية والاجتماعية .

ب. الحالة النفسية والجسمية الراهنة للفرد .

ج. خبرات الفرد السابقة .

وعلى هذا إذا حدث تغير أو اضطراب في واحد من هذه العناصر تجاوبت أجزاء هذا التغير أو الاضطراب في أنحاء الوحدة جميعه أو ويقال أن المجال قد اختل توازنه وينعكس هذا الاختلاف علي شعور الفرد علي صورة توترات وحاجات وانفعالات تحرك سلوكه إلى غايات تلوح في المجال . ويفسر أنصار هذه المدرسة التوازن في المجال بأنه مبدأ التعديل الذاتي أي بهذا المبدأ ينزع كل كائن حي إلى الاحتفاظ بتوازنه من تلقاء نفسه فإذا أحدث ما يخل توازنه الداخلي قام الكائن الحي بالأفعال اللازمة لإعادة توازنه، فمثلا إذا اشتدت الحرارة زاد إفراز العرق، فإذا لم يفلح الكائن الحي في استعادة توازنه مرض أو هلك ويسمى اختلال التوازن هنا بالحاجة .

وعلى هذا ترى هذه المدرسة أن الكائن الحي ينزع إلى الاحتفاظ بحالة توازن في علاقته بالبيئتين العادية والاجتماعية اللتين تحيطان به وإزاء المنبهات التي تصدر من داخله أيضا . فإذا اختل التوازن شعر الفرد بحالة من التوتر ومن ثم يقوم بنوع من السلوك وهو سلوك يستهدف إزالة هذا التوتر واستعادة التوازن .

ونخرج من هذا بأن الدافع في نظر هذه المدرسة حالة من التوتر تثير السلوك . أو هو ظرف أو عامل منبه يثير السلوك ويوجهه حتى يزول هذا الظرف، ولكن وجهت لهذه النظرية نقد فقالوا أوه في نظرية المجال لا تكفى أن نقول أن سلوك الإنسان يندر أن يحركه دافع واحد . ولكنه يحركه دوافع متعددة يضاف إلى هذا أن مفهوم التوتر، وحده لا يجيب علي كل الأسئلة التي يثيرها موضوع الدوافع،فهو يعيننا علي أن نفهم لماذا ينشط الفرد لكنه لا يقول لنا لماذا يتصرف الفرد علي هذا النحو أو لماذا يختار هذا دون غيره؟

(كمال الدسوقى، ١٩٨٨، ص ٨٠-٨٢)

العلاقة بين الذكاء والسلوك :

أن سلوك الفرد هو الأثر المادي لذكائه ولذا كانت ملاحظة سلوكه أو اختباره وسيلة لمعرفة مقدار ذكائه ومداه، وإننا نستدل علي غباء الشخص

باضطراب حركاته وتفكك أقواله، وفشله في أعماله وعلى عبقرية شخص آخر بحركاته المنسجمة وأقواله السديدة وأعماله الموفقة السعيدة .

فالسلوك يختلف باختلاف الذكاء ويتنوع بتنوعه، فكما أن هناك ذكاء نظري وذكاء اجتماعي وذكاء آليا نجد حالات أو أنواعا سلوكيا أ, آثارًا لأنواع الذكاء المذكورة.

والنتيجة الحتمية لذلك هي أننا إذا أردنا أن نقيس ذكاء فرد قياسا مضبوطا شاملا لجميع نواحيه وجب أن نلاحظه في ظروف مختلفة وأن ندرس أنواع سلوكه في جميع حالاتها. فالقياس يكون لاشك ناقصًا إذا كان مقصورًا علي دراسة السلوك الآلي دون غيره مثلاً.

وهذا هو السبب في أن مختبري الذكاء يرون من الضروري تنوع اختبارات الذكاء بحيث تختبر أنواع الذكاء المختلفة فيكون منها ما يختبر الذكاء النظري كالقدرة علي التفكير والحكم والتحليل والموازنة بين الأشياء ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين التجارب وإدراك العلاقات بين بعضها وبعض، ويكون منها ما يختبر الذكاء الاجتماعي كحل المشكلات الخلقية والاجتماعية والسياسية .

وما يختبر الذكاء الآلي كالانتباه والملاحظة والتصور والتذكر والتخيل وتناول الأعمال ليدوية المختلفة .

ولذلك نجد أن الشخص الذي يحصل علي درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء نجده غالبا سلوكه يتميز بالتوافق والنجاح أما الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة في اختبارات الذكاء فنجده غالبا سلوكه متميز بعدم التوافق وعدم الانسجام والفشل .

وهذه تعتبر من نتائج الدراسات التي أجريت عن العلاقة بين ذكاء الرد وسلوكه أي أنه توجد علاقة بين الذكاء والسلوك .

(أحمد فخرى، محاضرات غير منشورة، ٢٠١١)

***

المحور الثاني: تعديل البيئة الأسرية:

مقدمة:

يتناول الباحث في هذا المحور من هذا الفصل من الدراسة تعديل البيئة والمقصود هنا بتعديل البيئة ليس تعديل البيئة الفيزيقية المحيطة بالفرد بل تعديل البيئة الأسرية التي نشأ فيها الفرد في رحابها وساعدته علي تدعيم السلوك المراد تعلمه أو التوقف عن السلوك المراد تجنبه فالتعديل الإيجابي للبيئة الأسرية يعمل علي تجنب المواقف أو المنبهات التي يرتبط ظهورها بزيادة في السلوك المراد تجنبه كما أن أي خلل داخل البيئة الأسرية يؤدى إلى عجز تلك البيئة عن القيام بوظائفها كما ينبغي وبالتالي تؤثر علي العلاقات والتواصل بداخلها.

وتعديل البيئة الأسرية عن طريق تعديل طريقة التفكير والسلوكيات السلبية نتيجة للإحباطات الخارجية أو فشل سابق أو عدم القدرة علي حل المشكلات ومواجهتها أو نقص في مهارات التواصل داخل البيئة الأسرية وتعلم أنماط من التفكير الإيجابي يؤدى إلى تعديل إيجابي في البيئة الأسرية ويحدث تغيير في طريقة تفكير وردود أفعال أعضاء الأسرة ككل. **(أحمد فخرى، ٢٠٠٦،ص٢١٦)**

مفهوم تعديل البيئة الأسرية :

يعرف الباحث في البداية مفهوم البيئة كما يلي :

" البيئة تشمل كل ما يحيط بالإنسان وما يقع علي حواسه من مؤثرات، ويمكن تمييز شقين من البيئة أحداهما مادي أو جغرافي أو فيزيقي ويشمل الظروف المناخية والطقس والتضاريس والموقع والعمران والبحار وغيره أو والثاني يشمل البيئة الاجتماعية ويتضمن كافة الجماعات البشرية التي ينخرط في وسطها الإنسان ومن أهمها جماعة الأسرة والأصدقاء ورفقاء العمل والجيرة إلى جانب النظم والقوانين والمثل والمعايير والأعراف والقيم وأنماط السلوك وكل مظاهر الثقافة ". **(عبد الرحمن العيسوى، ١٩٩٧،ص٢٠٨)**

فالبيئة بشقيها تؤثر وتتأثر بالإنسان فهي تؤثر في سلوكه ومعتقداته وآرائه وميوله واستعداداته كذلك البيئة الأسرية تؤثر وتتأثر بالفرد كعضو داخلها من خلال أفكار ومعتقدات واتجاهات أعضاء الأسرة سواء إتباع سلوكيات سالبة

يتعين العدول عنها من ذلك القسوة المفرطة أو التدليل الزائد أو الإهمال وعدم الرعاية أو الحماية الزائدة أو الإهمال وعدم الرعاية أو الحماية الزائدة.

ومن هنا جاء اختيار الباحث لمفهوم " تعديل البيئة "، كما تناوله عبد الستار إبراهيم : بأنه التحكم في الشوط الخارجية المحيطة بالفرد وتكيفها بطريقة فعالة تساعد علي تدعيم السلوك المراد تعلمه أو التوقف عن السلوك المراد التخلص منه ويتضمن هذا التعديل:

* تجنب المواقف أو المنبهات التي ترتبط ظهورها بزيادة في السلوك الذي نريد التخلص منه.

* التحكم الإيجابي في بناء البيئة بحيث تجعل نمو السلوك المرغوب اكتسابه أمرا ممكنا. **(عبد الرحمن العيسوى، ١٩٩٧، ص٢٥٢)**

ويستنتج الباحث من هذا التعريف أن استخدام التعديل في البيئة الاجتماعية يتبعه إحداث تعديل في أسلوب تفكير الفرد وبالتالي تعديل في سلوكياته الغير مرغوب فيها لأن السلوكيات والمعتقدات الخاطئة هي محصلة مكتسبة من إحباطات خارجية أو فشل سابق في البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد.

(أحمد فخرى، ٢٠٠٦،ص٢١٧)

هذا وتتعامل الدراسة مع الطفل الاندفاعي من أجل خفض مستوى الاندفاعية لديه وتعديل فلسفة تعامل الأمهات لهؤلاء الأطفال نظرا لأن تعاملاتهم مع أطفالهم من العوامل الأساسية التي تدفعه إلى الاندفاعية وذلك بسبب المناخ الأسرى المضطرب مما يدفع الطفل إلى العصبية والاندفاعية والاضطرابات السلوكية.

وتهدف جلسات الأمهات بشكل عام علي أنها محاولة تعديل العلاقات داخل الأسرة ما بين الطفل المندفع والأم من خلال الأمهات لتحقيق الانسجام والتعاون بين أعضاء الأسرة والتآلف الذي من الممكن أن يكون فقدانها من الأسباب التي تؤدى للاندفاعية والاضطراب في السلوك رغبة في إثبات الذات.

وترتب علي ذلك ما يسمى بالعلاج الأسرى ذلك الأسلوب العلمي المخطط الذي يركز فيه المعالج الأسرى علي سوء التكيف الأسرى الذي يؤدى لاضطراب وظائف الأسرة ويتركز العلاج علي الأسرة كوحدة كلية مستخدما

أشكال المقابلات سواء فردية أو جماعية لزيادة فاعلية التوظيف الأسرى.

(أحمد عبد الله السعيد، ١٩٩٠، ص٨٥)

وعرفته إحسان ذكى بأنه : العلاج النفسي الاجتماعي للنسق الطبيعي للأسرة مستخدمة الوسط الأساسي مع التركيز علي المقابلات الأسرية، وقد ركزت في تعريفها علي النسق الطبيعي أي البيئة الأسرية وأهمية المقابلات الأسرية لتعديل البيئة الأسرية الاجتماعية للطفل.

كذلك عرفه شاكر قنديل بأنه : العلاج أو الإرشاد الأسرى أسلوب مهني منظم يهدف إلى تحقيق تغيرات فعالة في العلاقات الأسرية المضطربة أو غير الصحية والبحث عن طرق مؤدية لتحقيق تعايش بين جميع أفراد الأسرة بحيث تتحقق أفضل صور التفاعل الإيجابي وتختزل بذلك مواقف الصراع والتصادم كما أن موقف العلاج الأسرى دائما تفاعلي ولا يكون المدخل فيه إلا مدخلا جمعيا أي أنه موقف لا بد وأن يشمل كل أو معظم أفراد الأسرة وبدرجات متفاوتة وفقا لوقع وأهمية كل فرد فيها.

(شاكر قنديل،فرج طه،١٩٩٨،ص٥٠٠)

ويجد الباحث أن التعريف السابق للعلاج الأسرى ركز علي أهمية تحقيق تغييرات فعالة في التواصل داخل البيئة الأسرية المضطربة لتحقيق الانسجام والتآلف بين أفرادها وتحقيق التفاعل الايجابي وركز أيضا علي أهمية علاج الأسرة كوحدة متكاملة بحيث يشمل العلاج الأسرى كل أو معظم أعضاء الأسرة حسب الأهمية وموقع كل فرد ومدى تأثيره وتأثره بالصراع والانحراف والاضطراب القائم ودوره المباشر أو غير المباشر في استمرار الاضطراب داخل الأسرة، وقد تناول الباحث في دراسته الحالية أمهات الأطفال المندفعين فقط من خلال تجهيز الجلسات الخاصة بهم لمعرفتهم بأهمية الدور الحيوي في تعديل سلوك أبنائهم.

ومن خلال استعراض بعض التعريفات للعلاج النفسي الأسرى لا بد لنا أن نستعرض أهداف تعديل البيئة الأسرية من خلال وجهات النظر المختلفة.

أهداف تعديل البيئة الأسرية :

يذكر بعض المتخصصين أهدافا كثيرة ومتعددة للعلاج الأسرى ويحدد كل معالج أو مرشد أهدافه من خلال حالة مرشدة والوضع الأسرى الذي أمامه فأهداف العلاج الأسرى تحدد وجهة كل من المرشد والمسترشد وعملية تعديل البيئة الأسرية المطلوبة.

فمن خلال الكتابات التي تناولت أهداف العلاج الأسرى يرى البعض أن العلاج الأسرى يهدف إلى تحسين أداء الأسرة كنظام وذلك من خلال تقييمها أولا كوحدة كلية ثم وضع خطة تسعى إلى تغيير العلاقات الشخصية المتبادلة بين أفرادها. (محمود الزيادى،١٩٨٧،ص٤٤٧)

ويهدف إلى التأكيد علي تدرج السلطة داخل الأسرة الواحدة علي اكتساب مهارات إنكار الذات والتخلص من الأنانية وعدم الاهتمام بالمصلحة الشخصية دون اعتبار لمصالح بقية الأعضاء الشخصية وعدم التضحية بالكيان الأسرى كله بسبب أي تجمد فكرى أو وهم اعتقادي. (كاتلر برون، ١٩٩٢،١١٩)

كذلك حددت كتابات أخرى ثلاثة أهداف رئيسية للعلاج الأسرى (كليك وكيساير ١٩٨٠) وهذه الأهداف الثلاثة هي:

- تسهيل الاتصالات بين أفراد الأسرة من خلال التعاطف – اتصالات المشاعر – ومن خلال المناقشات – اتصالات الأفكار.
- مساعدة بعض الأدوار في الأسرة علي مواجهة الاضطرابات الأسرية وتفتيت التحالفات المرضية
- منح أعضاء النسق الأسرى حق اختيار الأساليب التي تساعدهم علي تغيير أنماط تفاعلهم ومواجهة النزاعات الأسرية.

كذلك مساعدة أعضاء الأسرة الواحدة علي إمكانية تغيير وتعديل أفكارهم غير المنطقية واعتقاداتهم غير العقلانية ورؤيتهم غير الواقعية والتي تشكل في مجموعها اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو المحيطين بهم والمخالطين لهم في محيط الأسرة والبيئة التي يعيشون فيها.

ويرى آخرون أن هدف العلاج الأسرى التعامل مع الأشكال المرضية للعلاقات داخل الأسرة والتي تظهر في صورة تحالفات والعمل علي تفتيت

التجمعات المرضية في الأسرة عن طريق تدعيم التغيرات الإيجابية التي تطرأ علي سلوك الأعضاء خلال تفاعلاتهم في النسق الأسرى.

(كاتلر برون،١٩٩٢،ص٦٦)

كما رأى البعض أن من أهداف الإصلاح الأسرى تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومتطلبات البيئة.

(سعيد حسنى العزة،٢٠٠٠،ص٦٦)

ويرى الباحث من خلال استعراض الأهداف السابقة لتعديل البيئة الأسرية أنه لا توجد صياغة لأهداف العلاج الأسرى يمكن أن يتم تطبيقها علي مختلف الاضطرابات والمشكلات الأسرية كذلك لا يوجد نمط أو شكل واحد لأهداف تعديل الأسرة يمكن للباحث أو المعالج الأسرى أن يسير عليه وحده ويرجع ذلك لأن كل حالة خصوصية تختلف عن بقية الحالات التي تعرض علي المعالج حسب نوعية المشكلات التي تواجه أسرة الحالة ومدى مساهمة تلك البيئة الأسرية في إحداث المشكلة التي يعانى منها الفرد ومدى مساهمة كل عضو في البيئة الأسرية في استمرار المشكلة أو مساهمته في بقائها وخاصة الأم في مثل الدراسة الراهنة.

نمو حركة العلاج الأسرى :

بدأ ظهور طريقة العلاج الأسرى علي يد مجموعة من الباحثين من مدرسة التحليل النفسي مثل فرويد وأدلر وسوليفان.

ويشير مؤرخو الإرشاد والعلاج الأسرى إلى أن سيجمند فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي كان رائد في تبنى الإرشاد الزواجي لحل المشكلات الزواجية بين الزوجين المجتمعين معا في المقابلات الإرشادية وتبنى العلاج الأسرى لحل مشكلات التفاعل والتواصل بين الآباء والأبناء والأقرباء في محيط الأسرة.

(أحمد فخرى،٢٠٠٦،ص٢٢٢)

أما أدلر بدأ العلاج الأسرى من خلال المقابلات العلاجية فقد كان له تأثير واضح وإن كان بشكل غير مباشر فقد أعتبر أدلر أن الموقف والبيئة ذات أهمية

في حياة الإنسان ورأى أن الإنسان ليس كائنا غريزيا علي النحو الذي حدده فرويد وإنما هو كائن اجتماعي بشكل أساسي تحفزه الأهداف أكثر من البواعث كما أهتم أدلر بجانب التركيبة الأسرية ولم يقصر البحث علي علاقة الطفل بوالديه وإنما وسع دائرة العلاقات للشخص لتشمل علاقة الأخوة ببعضهم البعض وقدرة الفرد علي التغيير وهي عناصر أساسية في العلاج النفسي.

(مفتاح محمد عبد العزيز،٢٠٠١،ص١٨٩)

فالأساس العلاجي الذي تتبناه مدارس فرويد وأدلر هو أن الإنسان يعانى من مشكلات نفسية واضطرابات انفعالية بسبب اضطراب تعاملاته وتفاعلاته مع الآخرين لذلك لابد من التركيز مع الفرد الذي يعانى من مشكلات نفسية وانفعالية مع التركيز في نفس الوقت علي الموقف والبيئة ذات الأهمية في استمرار المشكلة.

أهمية العلاج الأسرى:

تساهم البيئة الأسرية بشكل مباشر أو غير مباشر في إحداث مشاكل الفرد وتلعب البيئة الأسرية دورا أساسيا في تكوين اتجاهات ومعتقدات الفرد سواء بالسلب أو الإيجاب.

لذلك اتضحت مجموعة من الحجج القوية التي تؤيد العلاج الأسرى وأهمية التعامل مع البيئة الأسرية ومن أهم هذه المبررات:

يؤدى التماسك الأسرى بين أفراد الأسرة الواحدة إلى إحساس كل فرد منها أنه ليس وحيدا فريدا مشردا ضائعا في الحياة وهذا ما يقيه شر الانحراف واضطرابات السلوكية .

فالأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع التي يولد فيها الإنسان ويقضى بها الفترة الحاسمة من عمره لهذا كان للبيئة الأسرية دور عظيم في تشكيل شخصية ووعى وقيم وسلوكيات الفرد لذلك يمكن القول أن تقصير البيئة الأسرية في أداء رسالتها يعتبر من العوامل البيئية الهامة التي قد تؤدى إلى سلوكيات غير مرغوبة ومنها الاندفاعية.

البيئة الأسرية المضطربة :

البيئة الأسرية أهم عنصراً فعالا في الأثير المباشر وغير المباشر علي شخصية الفرد واتجاهاته وسلوكه داخل المجتمع كما تساعد الفرد علي تنمية وعيه واهتمامه بالبيئة وما يرتبط بها من مشكلات وإكسابه المهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ولمواجهة المشكلات القائمة وتجنب ظهور مشكلات أخرى غير مرغوبة في سلوك الفرد بقدر الإمكان ومن الأمور البديهية أن أي خلل في البيئة الأسرية يؤدى إلى عجز هذه البيئة عن أداء وظائفها وتؤثر علي العلاقات والتفاعلات داخل البيئة الأسرية للفرد . ولكل بيئة أسرية خصائصها التي تميزها وتجعل لها هوية تختلف عن غيرها من الأسر لكن هناك مجموعة من الخصائص والسمات التي حيثما تتواجد في بيئة أسرية تجعلنا نطلق عليها مصطلح البيئة الأسرية السوية أو البيئة الأسرية المضطربة.

فالبيئة الأسرية السوية تتسم العلاقات بين أفرادها بالنضج والإشباع المتبادل هي أسرة يكون التواصل بين أعضائها صريحا ومباشرا وواضحا هي أسرة لديها قواعد ظاهرة وغير ظاهرة والعنف غير مسموح به داخل بناء الأسرة وأسرة تتقبل التغيير والضغط كجزء من الحياة مع وجود أدوار تتفق مع إمكانيات الأفراد ووجود توازن أسرى يتسم بأنه سوى.

(داليا مؤمن،٢٠٠٤،ص١٠)

وفي دراسة شاملة تعاون فيها عاملون في التربية والتعليم والرعاية الصحية وخبراء المشورة الأسرية وبعض هيئات الخدمات التطوعية حدد الباحثون بقيادة الباحثة دولورس كوران ١٢ سمة للأسرة السوية هي : -

- يسمعون بعضهم بعضا .
- يحترمون بعضهم بعضا .
- يشجعون بعضهم بعضا .
- يثقون ببعضهم البعض .
- يقدرون قيمة خدمة الآخرين .
- يساندون بعضهم بعضا .
- قادرون علي اللعب والفكاهة معا .
- يشتركون معا في المسئولية .

- يعلمون بوضوح الفرق بين الخطأ والصواب .
- لديهم عادات وتقاليد أسرية محترمة .
- لهم انتماء ديني وحياة روحية مشتركة .
- يحترمون الخصوصية، يعترفون باحتياجاتهم للمساعدة ويطلبونها .

(مارى تريز أويب، ٢٠٠٤،ص٥)

وترتكز هذه التعريفات علي توضيح سمات البيئة الأسرية السوية من خلال العلاقات الإيجابية بين أعضائها والإشباع للحاجات اللازمة لأعضائها والتواصل الجيد والتعبير عن المشاعر والتشجيع المستمر والمساندة والاحترام والمقدرة علي اللعب والفكاهة المشتركة بين أعضاء البيئة الأسرية وتحمل المسئولية ووضوح القواعد وأهمية وجود قوانين للصواب والخطأ ضمن قواعد العلاقات الأسرية وحدودها للمحافظة علي القانون العرفي للبيئة الأسرية وحمايته من الخلل وعدم الاتزان واحترام الخصوصية وعدم انتهاكها كما أن الأسرة السوية هي التي تطلب المشاركة شخص أو أشخاص موثوق بهم للمساعدة علي حل المشكلات عندما يتعذر حلها داخل نطاق البيئة الأسرية الأب والأم بمشاركة بقية أعضاء الأسرة من الأبناء ويستمدها من خلال ثقافة المجتمع والتنشئة الدينية وفي حالة إغلاق قنوات الاتصال بالبيئة الأسرية وغياب الحدود والقواعد داخلها يلجأ الفرد إلى مكان آخر خارج البيئة الأسرية ليجد فيه البديل الذي افتقده في بيئته الأسرية.

ويتضح أهمية دور الوالدين في الاضطرابات التي قد تحدث للفرد وتؤدى به إلى بعض المشكلات السلوكية، كلما فشل أحد الوالدين أو كليهما في القيام بدوره الصحيح واضطربت نتيجة لذلك علاقاته مع الأبناء.

وحددت (مارى تريزاويب) ١٠ سمات للبيئة الأسرية المضطربة وهي:

- يقللون من شأن بعضهم البعض وينتقدون بعضهم البعض ويعيرون بعضهم البعض .
- لا يوفون بوعودهم .
- لا يعبرون عن مشاعرهم.

- يبالغون في التعبير عن مشاعرهم.
- يقللون من قيمة النجاح ويشمتون في الفشل.
- يحتفظون بكثير من الأسرار.
- يسيئون لبعضهم البعض نفسيا وجسديا وجنسيا.
- يشعرون بعضهم البعض بالذنب .
- يخيفون بعضهم البعض ويهددون بعضهم بعضا.
- يتصرفون بطريقة الأمر دون شرح أو تبرير.

(مارى تريزاويب، ٢٠٠٤،ص٥-٨)

خطوات تعديل البيئة الأسرية :

يعرف كل المشتغلين بالمشكلات النفسية والاجتماعية أهمية الأسرة في نشأة ونمو هذه المشكلات وطالما استعانوا بالأسرة علي نحو أو أخر في عملهم ولكن هذه الاستفادة مرت بمراحل يمكن تميزها كالأتي:

في المرحلة الأولى : كان الأخصائيون النفسيين يتصلون بالأسرة كي يحصلوا علي معلومات عن عضو الأسرة المريض فالأسرة في هذه المرحلة مصدر للمعلومات التي لم يستطيع المرشد أو المعالج أن يحصل عليها من الفرد نفسه.

وفي المرحلة الثانية : ومع بروز دور العوامل البيئية في اضطراب الأفراد أو في صحتهم النفسية أصبح المعالجون يتطلعون إلى فهم ديناميات الأسرة كجزء من فهم البيئة المحيطة بالفرد كان خطوة في الاتجاه الصحيح حيث كان إغفال الوسط الذي يعيش فيه المريض يجعل التشخيص ناقصا.

أما المرحلة الثالثة : تبلور علاج الأسرة فبعد أن كانت الأسرة مصدرا للمعلومات في المرحلة الأولى وبعد أن كانت عاملا مؤثرا علي الفرد في المرحلة الثانية تحولت النظرة في المرحلة الثالثة من الفرد إلى الأسرة بمعنى أن مركز الاهتمام أو بؤرته انتقل إلى الأسرة التي اعتبرت أنها الموضوع المريض وما عضو الأسرة الذي حدد كمريض إلا إفصاح عن مرض الأسرة واضطرابها وبالتالي فإن الجهد العلاجي ينبغي أن ينصب علي الأسرة وعلى تصحيح نمط العلاقات فيها وبالتالي سوف يتحسن الفرد في سياق تحسن الأسرة، لذلك لم

يكتفي الباحث في هذه الدراسة ببرنامج العلاج السلوكي للأطفال بل أمتد الأمر إلى جلسات خاصة بالأمهات لكي تكتمل منظومة العلاج وتعديل السلوكيات الغير مرغوبة إلى سلوكيا مرغوبة. **(علاء الدين كفافى،١٩٩٩،ص٢٠١)**

وهذا وتختلف المدة التي يستغرقها المعالج في تعديل البيئة الأسرية باختلاف أهداف العلاج فمن الممكن أن تتراوح بين عدة جلسات إلى عدة سنوات ويتوقف طول مدة العلاج علي مجموعة من العوامل منها المنهج العلاجي الذي يستخدمه المعالج لتعديل البيئة الأسرية، فالبيئة الأسرية التي يستخدم معها نظرية العلاقة مع الموضوع أو بطريقة منظومة الأسرة يستغرق علاجها فترة أطول مما يستغرقه العلاج التركيبي أو بالتدخل الاستراتيجي ويرجع ذلك الاختلافات إلى اختلاف الأهداف من حيث إحداث تغيرات عميقة في أنماط التفاعلات الأسرية أو إحداث تغيرات في الأعراض التي تعانى منها الأسرة حيث يكون وقت العلاج أقصر وهذا يعنى أن الاختلاف في فترة العلاج ومدته يعود إلى اختلاف النظرة إلى مشكلة الأسرة.

ويقسم البعض مراحل ممارسة العلاج الأسرى إلى ثلاث مراحل هي:

مرحلة المقابلات المبدئية يتم خلالها بداية اتصال المعالج بالأسرة.

المرحلة الوسطي جوهر التفاعل بين المعالج والأسرة

المرحلة الختامية الاتفاق علي خطة العلاج وانسحاب المعالج

(جولدن بيرج،١٩٨٠،ص١٢٩)

بينما يقسم البعض ممارسة العلاج الأسرى إلى المراحل أو الأطوار التالية:

المقابلة الأولى:

المقابلة الأولى تعتبر من أهم الجلسات وتحتل موقعا فريدا ومتميزا في العملية الإرشادية أو العلاجية حيث يترتب عليها أمور كثيرة بالنسبة للأسرة لأنها تحدد مسار العلاج وتشجيع الأفراد علي ذلك وعلى ضوء هذه المقابلة تأخذ عملية العلاج الأشكال التالية بعد المقابلة الأولى:

التهيئة أو الإحماء :

يسمح المعالج لأعضاء الأسرة أن يجلسوا حيث يريدون ومن خلال عملية جلوسهم يستطيع أن يحدد المعالج علاقاتهم مع بعضهم البعض وهذه الخطوة تساعد في معرفة كيف توزع الأسرة نفسها ؟ هل يجلس الوالدان بجوار بعضهم البعض ؟ هل يجلس أحد الأطفال بينهما ؟ هل يبعد أحد الأطفال ويجلس بعيدا عن الآخرين ؟ هل تجلس البنات قريبا من بعضهن؟ هل البنون بعيدا عن بعضهم؟ وتعطى هذه الكيفيات التي يجلس بها أفراد الأسرة تعطى صورة للمشكلات والانشقاقات والترابطات ومدى الانسجام الموجود في الأسرة ومدى تقبلهم لبعضهم البعض ويرحب بهم المعالج نفسه لهم.

إذن فلا حديث في أي مشكلة أو صعوبة تواجهها الأسرة في المقابلة الأولى ولكن يختزن المعالج في عقله كل ما يصل إليه من معلومات أو إشارات من الأسرة، وأن يمهد في نفسه للفروض العاملة التي يمكن أن تكون وراء مشكلة الأسرة ويفضل بعض المرشدين أو المعالجين الأسريين بأن يقدموا في الجلسة الأولى عرضا أو وصفا لرؤيتهم ونظرتهم الإرشادية والعلاجية وأيا كان الأسلوب الذي يتبعه المرشد أو المعالج فالمقابلة الأولى مقابلة اجتماعية في طبيعتها تهدف لبناء الألفة ولبناء بعض الفروض والتساؤلات في ذهن المعالج والتي توجه عمله في الجلسات التالية وفي نهاية الجلسة الأولى يحدد المعالج للأسرة موعد المقابلة التالية، وعلى ضوء هذه العلاقة الأولى ومدى مهارة الأخصائي المعالج في بناء العلاقة علي أساس مهني سليم ومحكم يتحدد مصير المرحلة التالية.

(أحمد فخرى،٢٠٠٦،ص٢٣١-٢٣٢)

إعادة تسمية المشكلة

في هذه المرحلة يسأل المعالج رب الأسرة عن الشئ الذي يستطيع أن يقدمه لهم وهو بهذا يستحث الوالد علي تحديد مطالبه من العلاج وأن يحدد مشكلة الأسرة وقد تكون نظرة الوالد للمشكلة غير نظرة الأعضاء، فأول ما يواجه المرشد في أولى الجلسات للعمل محاولات الأسرة لحصر المشكلة في العضو الذي حدده كمريض وأنه إذا ما عولج هذا العضو فإن كل أمور الأسرة ستكون علي ما يرام وهذا هو التحدي الأول وربما الأكبر الذي يواجه المرشد أو

المعالج الأسرى في بداية عمله مع الأسرة لذلك كل الأنظار سوف تكون موجه إلى عضو الأسرة الذي حدد كمريض ويتوقعون أن يتجه المرشد إليه بالأسئلة والاستفسارات ولكي يبدد المرشد هذا الجو في الجلسة علية أن يبدأ الحديث مع أحد الأعضاء الآخرين فإن في ذلك تخفيفا لجو القلق ويصرف أنظار الأسرة عن تشخيصهم للمشكلة ويقول هالى : أنه من غير الحكمة أن تبدأ الحديث مع العضو الذي حدد كمريض كما تتوقع الأسرة لذلك وتفاديا للخلاف تسمى المشكلة من جديد.

عرض المشكلة:

تتم هذه المرحلة اهتماما كبيرا بالصراع الموجود في الأسرة وذلك من خلال التنبيه إلى الطرق المختلفة التي يمكن أن تحدد بها المشكلة وينصت المعالج إلى الوالدين ومن ثم إلى الأبناء ليتحدثوا كل منهم بطريقته الخاصة.

وبعد استماع المعالج إلى المشكلة يمكن صياغة المشكلة في صورة مختلفة في صورة فرض بحيث يجعل الجميع يفكرون بشكل مختلف حول القضايا الحقيقية في هذه المنظومة فيركز الباحث علي حاجة الأسرة للمساعدة الخارجية المتخصصة كما يحاول أن يعمل علي تقليل مشاعر الإثم وزيادة التفاؤل والأمل.

الحاجة للتغيير:

تبدأ المرحلة الرابعة بسؤال يوجهه المعالج للأسرة عن الحلول التي تمت محاولتها في الماضي في التعامل مع آلآمها وتعاستها وهذه المهمة تدفع الأسرة وتحركها نحو التغيير وهذا يشجع الأسرة علي التغيير وقبوله.

تغيير المسارات :

تبدأ المرحلة الخامسة بعد أن تكون الأسرة في هذه المرحلة أكثر استجابة للعلاج وتكون لدى أعضائها وعى وفهم بالتأثير التبادل والمستمر بين حاجاتهم ومشكلاتهم . ويرى المعالج أن كل فرد هو جزء من عملية العلاج ولا توجد هناك مشكلة خاصة بالفرد وأنها تشمل اثنين أو أكثر وأن سلوكها يدرس هنا والآن ويحاول المعالج أن يضمن أفراد الأسرة في بناء علاقة ورابطة بين أفرادها وهنا يقوم المعالج باستخدام مهارته ومعلوماته المهنية لمساعدة الأسرة علي تفهم وظيفتها وأهدافها . **(أحمد فخرى، ٢٠٠٦،ص٢٣٣)**

ويرى الباحث من خلال استعراض خطوات تعديل البيئة الأسرية يتضح أهمية المقابلة الأولى في العلاج الأسرى وسائر الطرق العلاجية الأخرى لأنها بداية الاتفاق والتعاقد بين المرشد والمسترشد وأيضا تقع أهميتها في تحديد المفقود من الجلسات العلاجية الأسرية وكذلك أهداف الجلسات التالية كما يمكن أن تبدأ عملية العلاج في هذه الجلسة حسب توجهات وخبرة المعالج والمنهج العلاجي الذي يستخدمه وأيضا حسب طبيعة المشكلة وأهداف العلاج ومدته.

وبما لا شك فيه أن المعالجون السلوكيين يعتبرون أفراد الأسرة دائما مصادر ثرية وحيوية في مداخلهم العلاجية القائمة علي حل المشكلة والأسرة هنا تتعدى الأسرة الضيقة أو الأسرة النووية إلى أسرة التوجيه والأسر الأصلية أي أن الأسرة تشير إلى الأسرة الممتدة وإلى كل من تربطهم علاقات الدم في البيئة.

(علاء الدين كفافى، ١٩٩٩، ص ٢٨٩)

ويهدف الإرشاد السلوكي إلى تغيير سلوك غير مناسب حيث يكون الدليل علي نجاح الإرشاد هو تغيير سلوكي يمكن قياسه ولا يميل المرشد السلوكي إلى مفاهيم فرضية عن الوظيفة العقلية كاللاشعور ولا يفترض كما يفعل المحلل النفسي أن المريض لا يفهم مشكلته "الحقيقية" فما تعلمه الفروض البيئية يحدد سلوكه وتغيير البيئة يغير السلوك بمعنى أن أسباب المشكلات وحلولها موجودة في البيئة الحاضرة. **(بينس، ١٩٩٦، ص ١٦٦)**

كما توجد أنواع كثيرة ومختلفة من العلاج السلوكي لدرجة أنه يصعب جمعها معا في طريقة واحدة فبعضها يؤكد علي الملامح المعرفية وبعضها يؤيد التعزيز أو النمذجة أو ضبط الذات أو التحليل السلوكي ومع ذلك تشترك معظم أنواع العلاج في العناصر التالية:

التأكيد علي الحاضر أكثر من الماضي.

الاهتمام بتغيير سلوكيات غير وظيفية محددة.

الاعتماد علي البحث كجزء متكامل لمعرة نتائج التدخلات العلاجية.

تفضيل القياس الدقيق لنتائج العلاج. **(جاميس، ١٩٧٠، ص ١٠١)**

وقد يرى أصحاب التوجه السلوكي أن السلوك منتج للتعلم وحسب فرض التدعيم فالسلوك الذي يجد تدعيما يثبت ويقوى ويحدد هنا العلماء السلوكيين

الهدف النهائي والشامل للعلاج الأسرى السلوكي بأنه تغيير "اتساقات التدعيم" حتى يتعلم أفراد الأسرة أن يقدموا التدعيم الإيجابي والاجتماعي المناسب للسلوك المرغوب فيه بدلا من تدعيم السلوك اللا تكيفى وقد يكون التدعيم وهو الملمح الرئيسي في عملية تعلم السلوك بسيطا مثل نظرة العين المشجعة الابتسامة الخفية أو كلمة تقدير وقد يكون سلوكا أكثر تعقيدا مثل منح الفرد بعض الامتيازات.

ويميل معالج الأسرة بصفة عامة إلى أن اختيار استجابة في موقف ما يتأثر بالعديد من العوامل التي تتضمن:

*العوامل البيئية المتصلة بالموقف الحالي والتجاوزات البيئية مثل الزمان والمكان والنشاط وكلها عوامل تلعب دورا في اختيار الاستجابة.

* العوامل النفسية المتصلة بالموقف الحالي وهذه تتضمن الخبرات السابقة في الاستجابة لموقف معين أو في المواقف المشابهة في سياقها وقدرة الشخص علي استدعاء وتكرار الاستجابات السابقة الناجحة ووجود العلاقات التي تثير الاستجابات المعرفية أو الانفعالية وكذلك الأفكار والمشاعر السارة وغير السارة.

* العوامل الفيزيولوجية المرتبطة بالموقف الحالي مثل المستويات الهرمونية وتأثير العقاقير المحظورة وهي قد تؤثر علي اختيار الفرد لاستجاباته.

العوامل الاجتماعية الأخرى مثل دخل الوالد والإمكانيات المادية والسلالة العرقية والخلفية الثقافية مما ينبغي وضعه في الحسبان.

(فالون، ١٩٨٨، ص١٠٢)

ولأن حل المشكلة أمر معقد في معظم البيئات المنزلية فإن المعالجين السلوكيين عمدوا إلى تحليل التجاوزات الدقيقة التي تزيد من احتمال حدوث السلوك أو الاستجابة واهتموا بالعوامل التي من شأنها أن تدفع السلوك أو الاستجابة في الاتجاه المرغوب فيه.

ويقول فالون وهو من معالجي الأسرة السلوكيين : " أن المدخل السلوكي يحاول أن يعلم الأسرة طريقة تطبق علي كل المشكلات بصرف النظ ر ع ن طبيعة القضية المتضمنة في المشكلة ويكون التركيز علي بناء مناقش ات ح ل المشكلة أكثر مما هو علي مضمون مشكلة معينة". **(فالون، ١٩٨٨، ص٢٩٣)**

كما أن من المعروف أن الأسرة التي تتواصل بعضها مع بعض بحرية تعبر عن مشاعرها سواء الإيجابية منها أو السلبية بطريقة مباشرة وصريحة ولكن ليس من الضروري أن يحلوا مشكلاتهم التبادلية ويكون الاتصال البينشخصي الجيد متطلبا سابقا حل الصراع وقد لا تصل الأسرة إلى هذه النهاية ما لم تكن مسلحة بمهارات حل المشكلة الفعالة.

(علاء الدين كفافى، ١٩٩٩،ص٢٩٣)

كما يعتمد العلاج السلوكي الأسرى علي التحليل السلوكي للنسق الأسرى والتحليل السلوكي الأولى يتضمن تقدير وظائف الأسرة وأنماط التفاعل الأسرى عن طريق مسح التدعيم وهو التوجه بالسؤال إلى كل فرد من أفراد الأسرة بالسؤال ليصف الأنشطة التي تمارسها الأسرة وكذلك الناس والأماكن والموضوعات التي يقضون معظم الوقت علي اتصال بها وكذلك الناس والأشياء التي يحبون أن يقضوا معظم الوقت فيها أو معها والتباين بين المدعمات الحالية والمدعمات المرغوبة غالبا ما يساعد في الكشف عن مناطق عدم الإشباع في الأسرة.

(علاء الدين كفافى، ١٩٩٩،ص٢٩٤)

ويتضح أن الإرشاد الأسرى السلوكي قائم علي نظرية التعلم الاجتماعي وأن السلوك منتج للتعلم عن طريق التدعيم فعندما تدعم الاستجابة بقوة وبكفاية من جانب أفراد الأسرة فإن الفرد يظهر السلوك المرغوب والتكيفي واختيار الاستجابة في موقف معين يتحدد بعدد من العوامل البيئية والنفسية والفيزيولوجية والاجتماعية كما يركز بشدة الإرشاد السلوكي الأسرى علي مهارة حل المشكلة وعلى زيادة الإنجازات الجماعية للأسرة ويخلق جو من التواصل بحرية والتعبير عن المشاعر سواء الإيجابية أو السلبية بطريقة مباشرة وصريحة لأن الاتصال البينشخصي لأعضاء الأسرة متطلبا سابقا لحل الصراع كما ركز العلاج الأسرى السلوكي علي التحليل السلوكي للنسق الأسرى عن طريق أنماط التفاعل داخل الأسرة من خلال تحليل وظائف الأسرة وملاحظة كل فرد من أفراد الأسرة وأفكاره ومشاعره ورد فعله تجاه المشكلة المقدمة ومشاعر وأفكار وسلوك كل عضو من الأسرة الآخرين وكذلك دافعيته.

الخطوات الرئيسية للعلاج السلوكي-المعرفي الأسرى:

إن عمل المعالج العقلاني الأسرى يبدأ أولا بالشق التشخيصي ويبدأ بتقدير الأطر المرجعية المختلفة سواء الأطر المعرفية أو السلوكية أو الانفعالية التي يخبرها أفراد الأسرة وعن طريق التقدير النسقي للبيانات النمائية والتفاعلية والمزج بينها لفهم ما حدث في السابق وما يحدث الآن في الجلسة العلاجية فينبغي أثناء الجلسات العلاجية أن يحضر المعالج معه كل جلسة المقاييس القبلية التي تم الإجابة عليها من أعضاء الأسرة للتعرف علي الأطر المرجعية المختلفة للأسر لتساعد المعالج في الاسترشاد بها كطريقة لاستخلاص أفكار ومشاعر وسلوكيات أعضاء الأسرة.

هذا ويتم العلاج السلوكي المعرفي الأسرى من خلال الخطوات التالية :

يبدأ المعالج أو المرشد النفسي في الاستماع والإنصات إلى كل عضو من أعضاء الأسرة وهو يشرح وجهة نظره حول المشكلات التي يعانون منها مع ضرورة إنصات الآخرين له دون مقاطعة وبلا هجوم عليه ومن غير تسفيه لكلامه.

تجديد الخبرة أو الموقف المرتبط بالحالة النفسية يساعد المعالج الأسرى كل عضو من أعضاء الأسرة في تحديد الحدث المنشط الذي يعتقد أنه سبب معاناته ويتم في هذه الخطوة التعاون والمناقشة للتعرف علي الخبرة أو الموقف المباشر الذي يرتبط حدوثه بالحالة الانفعالية السيئة التي يمر بها عضو الأسرة ثم يفتح باب المناقشة مع بقية الأعضاء للوصول إلى وحدة فكر وشبه اتفاق عام حول طبيعة الحدث المنشط (A) كما يراه كل منهم علي حده بالتفصيل وحتى تكون كل الأمور فيما يتعلق به واضحة تماما أمامهم.

تسجيل الحوارات الذاتية والتفسيرات الآلية للموقف : يساعد المعالج الأسرى كل عضو من أعضاء الأسرة علي حدة في طرح أفكاره واعتقاداته(B) حول الحدث المشط (A) الذي حدده هو بنفسه ووافق عليه مع بقية أعضاء الأسرة ويدرب العضو علي كيف يدرك الحوارات التي تدور في ذهنه وتفسيراته المختلفة للحدث ثم يشجع بعد ذلك علي عرض استجاباته الانفعالية (C) الناتجة عن اعتقاده وأفكاره (B) حول هذا الحدث النشط (A) ويفتح باب

المناقشة مع بقية أعضاء الأسرة علي تحديد طبيعة الاستجابة الانفعالية (C) التي يعانى منها العضو حسب وجهة نظره وسرد المشاعر والأحاسيس التي سيطرت عليه من جراء تفسيراته غير العقلانية للحادث أو الموقف وذلك للوصول إلى شبه اتفاق بينهم علي هذه الاستجابة الانفعالية (C) والتي غالبا ما تكون سلبية.

تسجيل النتائج السلوكية التي نتجت أو تنتج عن التفسير غير المنطقي يقوم العضو ويوضح النتائج السلوكية غير المرغوب فيها التي حدثت أو يمكن أن تحدث نتيجة لتفسيراته الخاطئة وقد تكون النتائج السلوكية غير المرغوب فيها العدوان أو إظهار الاحتقار أو مخاوف أ أرق وفقدان شهية.

يستخدم المعالج الأسرى استراتيجية المجادلة لدحض الفكرة السلبية وتفنيدها واكتشاف ما فيها من خطأ ورؤية غير واقعية والتي خلقت الاستجابة الانفعالية السلبية التي يعانى منها العضو أو بقية الأسرة حول الحدث المنشط الذي عرضه ثم يسمح لهم بمناقشته حول هذه الاعتقادات غير العقلانية عند كل منهم بأسلوب موضوعي دون تحيز وبلا تحامل علي أي منهم ويضع المعالج التفسيرات الامنطقية في شكل أسئلة أو تساؤلات منطقية ويهدف الدحض علي إطلاع الأسرة علي الجوانب السلبية أو المبالغ فيها من التفكير وبالتالي يكون الطريق ممهدا لنستبدل بها أفكارا واقعية ومعقولة تلائم الموقف وتتحقق الاستبصار الداخلي الحقيقي الواقعي لأفكار ومعتقدات والرؤية غير الصحيحة لأعضاء الأسرة برؤية واقعية حول الحدث المنشط (A) بما يساعدهم علي تغيير استجاباتهم الانفعالية (C) من السلبية إلى الإيجابية ومن المعاناة إلى الراحة النفسية.

(جمعة يوسف ٢٠٠٧،ص١٢-١٣)

(ماهر محمود عمر، ٢٠٠٤،ص١٢٥)

ooo ooo

الفصل الثالث

مفهوم العلاج المعرفي السلوكي
واستخداماته

مقدمـ . . . ـة

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي اتجاها علاجيا حديثا نسبيًا يقوم علي أساس الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات ويعتمد علي التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي كما يعتمد علي إقامة علاقة علاجية تعاونية بين المعالج والمريض تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للمريض عن كل ما يعتقد فيه من أفكار مشوهه واعتقادات لا عقلانية مختلة وظيفيًا تعد هي المسئولة في المقام الأول عن تلك الاضطرابات التي يعانى منها المريض، وما يترتب عليها من ضيق وكرب وبنفس المنطق يتحمل المريض مسئولية شخصية في إحداث التغيير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبداله بأفكار واعتقادات أخرى تتسم بالعقلانية والتواؤمية.

(عادل عبد الله، ٢٠٠٠،ص١٧)

وقد شهد العلاج المعرفي السلوكي منذ بدايته وحتى الثمانينيات العديد من التطورات فمع تقديم "بيك" لنموذجه المعرفي في العلاج خلال الستينات كان العلاج السلوكي هو المفضل للعديد من الاضطرابات النفسية إلى أن أوضح باندورا انه من خلال التعلم بالملاحظة فإن الجانب المعرفي يلعب دورًا مهما في التعلم وقدم كل من كانفر وكارولى نموذجا علاجيا لضبط الذات وضبط النفس، يقوم علي مراقبة الذات والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي كما قدم ميتنبوم مفهوم ما وراء المعرفة أي المعرفة عن المعرفة كيف تعرف أن المعرفة الذاتية للعمليات المعرفية وظهرت أساليب عديدة لحل المشكلات ومن ثم ازدهر العلاج المعرفي السلوكي واتسع نطاق تطبيقاته الإكلينيكية خلال الثمانينيات.

(عادل عبد الله ٢٠٠٠ ،ص٥٤)

وقد أكد محمد محروس علي أن العلاج المعرفي السلوكي بدأ كرد فعل علي الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة السلوكية، فيما يتعلق بعدم قبولها لضرورة إحداث تغييرات مباشرة في الناحية المعرفية للعميل، والاهتمام فقط

بتغيير السلوك. كما انتقدها البعض من زاوية أن " التخلص التدريجي والمنظم من الحساسية ليس أسلوبا سلوكيا بحتا ولكنه يتطلب الاستبطان أي فحص المسترشد لأفكاره ودوافعه ومشاعره وتحكمه في أفكاره وصورته العقلية، وخاصة أن رأى سكنر في هذا الصدد غير صامد تماما للمقاومة وهو ما يعد اتجاها توفيقيًا بين السلوكية ومعارضيها. **(محمد محروس،١٩٩٤،ص٢١١)**

أولاً: مفهوم العلاج المعرفي السلوكي:

يعرف بيك العلاج المعرفي السلوكي علي أنه عبارة عن مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك وتتمثل هذه المبادئ في:

أن العوامل المعرفية (التفكير – التخيل – التذكر) ذات علاقة بالسلوك المضطرب وظيفيًا .

وأن تعديل هذه العوامل يكون شرطًا أساسيًا لإحداث أي تغيير في السلوك، فالسلوك المضطرب ناتج عن نماذج تفكير منحرفة تم الإبقاء عليها ويقدم بيك في هذا السياق ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

أ. الأحداث المعرفية

ب.العمليات المعرفية

ج. الأبنية المعرفية

وعرف لويس مليكة العلاج المعرفي السلوكي بأنه احد مناهج العلاج النفسي الذي يهدف إلى تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى العميل عن طريق :

* التدريب علي مهارات المواجهة
* التحكم في القلق
* صورة الذات المثالية
* التحصين ضد الضغوط
* التدريب علي حل المشكلات
* التدريب علي التعلم الذاتي
* وقف الأفكار السالبة .

ويحدث التعديل السلوكي من خلال تغيير المعرف (الاتجاهات– الأفكار– مفهوم الذات) . **(لويس مليكة، ١٩٩٠،ص١٧٤)**

ويعرف العلاج المعرفي السلوكي في موسوعة علم النفس المختصر لكوزونة ١٩٨٧ علي انه طريقة لتغيير نماذج التخيلات والأفكار العقلية لمساعدة الفرد علي التغلب علي مشكلاته الانفعالية والسلوكية ويقوم علي نظرية مؤداها أو المسالك والانفعالات تتسبب جزئيًا عن العمليات المعرفية التي يمكن إخضاعها للتغيير فالعلاجات النفسية التقليدية دائما تعترف بأن المعارف تلعب دورًا مهمًا في السلوك والانفعالات، ومع ذلك فإن العلاج المعرفي السلوكي يتميز عن علاجات الاستبصار السابقة بأنه يتعامل فقط مع معارف " الأنا والآن " وهو أيضا يتعامل مع هذه المعرف بطريقة منهجية أكثر من العلاجات الأخرى، ليكشف عن معارف المريض التي قد تكون سبب اضطرابه ثم تستخدم الفنيات المتنوعة لتصحيح المعارف غير المرغوبة، واقتراح معارف جديدة وطرق تفكير جديدة حول المشكلة لتعزيز وتدعيم هذه المعرف الجديدة.

(صلاح الدين عراقى،١٩٩١، ص٢١)

ويؤكد عادل عبد الله علي ما سبق حيث يشير إلى أن العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأن هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية . ويختلف هذا الأسلوب العلاجي عن علاج الاستبصار التقليدي في أن معارف "الأنا والآن " النوعية تكون هي الهدف في التغير من خلال إجراءات نوعية أكثر من التأكيد علي المضي كسبب للصعوبات الحالية . وتشتمل المعارف علي الاعتقادات ونظم الاعتقادات والتفكير والتخيلات وتشتمل العمليات المعرفية علي طرق تقييمه وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات، واطرق تعلم تلك المعلومات للتغلب علي المشكلات أو حل المشكلات وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتقييمها.

(عادل عبد الله ٢٠٠٠، ص٢٣)

ويمكن للباحث تعريف العلاج المعرفي السلوكي إجرائيًا في هذه الدراسة علي أنه :

" وسيلة من وسائل العلاج النفسي التي يمكن عن طريقها تحسين مستوى الاندفاعية، ومساعدة هؤلاء الأطفال علي التوافق الشخصي والاجتماعي، وتدريبهم علي أداء السلوكيات الجديدة والصحيحة"ويتم ذلك من خلال تعديل الأفكار الخاطئة لديهم، وبعض الأساليب والفنيات المعرفية والسلوكية مثل : الحوار والمناقشة، والمحاضرة،والحوار الذاتي، ومراقبة الذات والنمذجة، ولعب الدور، وقلب الدور، والتعزيز، والواجب المنزلي."

وقد مر تعديل السلوك المعرفي بمراحل تطور حيث ظهرت الاتجاهات الفكرية لتعديل السلوك المعرفي في أوائل القرن الحادي علي يد الفريد أدلرedle عندما سحب هو وبعض زملائه من أتباع فرويد ولاءهم للتحليل النفسي التقليدي لعدم رضاهم عن قصور نظرته فيما يتصل بالظروف الاجتماعية المؤثرة علي نمو الشخصية ووجه انتقادات حادة ومعارضة، وشرع الفريد أدلرEdler(١٩١١) في صياغة نظريته وأكد فيها أن الشخصية كل متكامل ولا يوجد صراع داخلي بينه وإنما الصراع يتم بين الإنسان والعالم حوله، ويكون ناتجًا عن التفكير اللااجتماعي و اللاتوافقى، فالتفكير يشكل السلوك، كما أن أفكار الفرد وأهدافه التي يصنعها لنفسه ويسعى لتحقيقها هي الافتراض الأساسي في نظريته. وقد لاقت أفكار أدلر Edler قبولا واستحسانا في أنحاء أوربا والولايات المتحدة الأمريكية.(كالفين هول-جاردنر ليندر-ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون)

ومع بداية الخمسينات من هذا القرن ظهر العديد من الكتابات التي ساهمت بدرجات مختلفة في بناء المادة النظرية للاتجاه المعرفي .

ويرى ألبرتElberrt Wllis (١٩٥٣) أن الأفكار الأولى للعلاج المعرفي تمتد إلى عصور الفلسفة الإغريقية حيث ظهرت علي يد الفلاسفة الرواقيين، وذلك عندما أطلق ابتيكاس Epictetus الفيلسوف اليوناني عبارته المشهورة عند اضطراب الناس بأنها لاترجع إلى الأشياء، وإنما ترجه إلى وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء.

(سس.ه. باترسون؛١٩٨١ : ١٧٣ -١٨٦، ترجمة حامد عبد العزيز الفقى)

واقتبس أليس نفس الفكرة من هاملت إحدى شخصيات شكسيبير الشهيرة وهي أنه لا شئ خارج الإنسان جيد أ, روبرت هاربر R.A. Harperالآخر بعنوان العلاج العقلاني الانفعالي RationalEmotivePsychotherapy

(جيرالد كورى 1981) Gerald corey - حيث يرى أن الانفعالات الإنسانية نوع من التقييم لتفكير الفرد، وتكون ناتجة عن العبارات نقولها لأنفسنا أو ويرى أن الأفكار نوع من الحديث إلى الذات Self –Talk وأن الأفكار اللامنطقية ينتج عنها سلوكيات وانفعالات مضطربة، وأنه في نفس الوقت لديه القدرة علي التحكم في انفعالاته.

وقد أكد جيرالد كورى Gerald corey (١٩٨١: ٣٣٧) أنه في دراسة قام بها وليام جلاسر wiliam Glasser عام ١٩٦٥ أكد علي عدم جدوى إجراءات التحليل النفسي التقليدي وبدأ تجريب منهج العلاج بالواقع realityTherapy **كاتجاه حديث في العلاج المعرفي مبنى علي ثلاث دعامات وهي:**

١- لا يركز المدرب علي قضية الصواب والخطأ أو التنقيب عن أسباب الأخطاء، بقدر ما يولى اهتمام عن كيفية تشخيصها.

٢- يولى المدرب اهتمامه بمساعدة الفرد علي التصرف في مواجهة المشكلات بحيث يعبر عن قدرته علي تحمل المسئولية.

٣- يقوم المدرب بإشباع الحاجات النفسية ومن أهمها الحب والعطاء والشعور بالاهتمام ليضبط سلوكياته وقيادته إلى ما يجب أن يكون عليه السلوك الصائب.

وتشير نتائج دراسة عائشة عبد الخالق (١٩٩٥) بأن استخدام العلاج الواقعي لدى جلاسر زاد من أهمية شعور الطفل بأهميته الذاتية، ويؤكد جلاسر أن الجانب العقلي المعرفي يمكن أن يدفع الفرد إلى تغيير وتعديل أساليبه السلوكية من خلال المناقشات الواقعية التي تحقق الاحتكاك المباشر بمشكلاته وتعوده تحمل المسئولية.

وفي منتصف السبعينات وحتى وقتنا الحاضر ازداد انتشار الاتجاه المعرفي بصورة كبيرة، وأجرى العديد من الدراسات والبحوث التي أيدت العديد من الافتراضات منها دراسات جولد فريد Gold Fried(١٩٧٩)، فاليرو Valerio،ستون Stone (١٩٨٢)، بورتون Burton (١٩٨٣) والتي أكدت أن التغيير في الجوانب المعرفية سبب فعال للتغيير في السلوك الفعلي للفرد . كذلك

ظهر العديد من الدراسات والبحوث التي اختبرت فعالية العديد من الأساليب الفنية المعرفية والتي أكدت فعالية هذه الفنيات في تغيير العمليات المعرفية وتأثيرها علي تغيير السلوك . ومن هذه الدراسات بيك Beck(١٩٧٦)، إليس Ellis (١٩٧٩)، ماهونىMahony (١٩٧٤) . ميتشينبوم Meichenbaum (١٩٧٧) باندورا Bandura(١٩٧٧).

ولكن السلوكيين الأوائل اعترضوا علي ما يذهب إليه المعرفيون، وانتقد سكينر Skinne(١٩٨٢) في المؤتمر السنوي للجمعية النفسية البريطانية بجامعة سوانيا Swanea فكرة أن السلوك يبدأ من عمل العقل Themind أو الذهن الداخلي المستقل ذاتي أو واعتماد المعرفيين علي محاكاة علم الأعصاب المبتسر الذي قادهم إلى استنتاجات مضللة، واستبدالهم الظروف التجريبية بتقدير السلوك بعبارات تشير إلى توقعات،وأثار سكينر انتقادات لاذعة لمبدأ العقلانية والمشاعر والمخ .. الخ ودعا المعرفيين للإتيان بالسلوكية التي نفيت وليكون علم النفس هو علم السلوك.

(سكينر، ١٩٩٠ : ١٤٠-١٥٤، ترجمة محمد نجيب الصبوه)

وبالرغم من هذه المعارضات حاول المجددون في السلوكية التقريب بين المناهج السلوكية والمناهج المعرفية باستخدام ما توصل إليه المعرفيون في تطبيق العلاج أو تعديل السلوك المعرفي علي أن تحدد الأساليب التي يستخدمها المدربون في إطار هذا النسق وفقًا لطبيعة المشكلات التي يتعاملون معها.

وقد نتج عن ذلك وجود اتجاهين نوعيين في التنظير والبحث أحدهما نشأ من محاولات المعالجين المعرفيين أصحاب الاتجاه الذي يفسر نشأة الأمراض والتشويه المعرفي وتحريف التفكير وتعتمد أساليبهم الرئيسية في العلاج علي تعديل النماذج الخاطئة في تفكير العميل وتصحيح دلالة ألفاظ المعاني Semantiexمن حيث المقدمات، والفروض، والمعنى الذي يطبقه علي المشكلة، ويكون التركيز العلاجي علي المحتوى الفكري للمريض وأسلوب تفكيره، ومشاعره وسلوكياته.

ويتبنى هذا الاتجاه جورج كيلى Goarge Killy، إليس Ellis، بيك T.Beck.

أما الاتجاه الثاني فقد نشأ من التحديات الحديثة حول دقة الإجراءات العلاجية واستخدام المهام المتدرجة في تعديل السلوك الخاطئ باستخدام التعليمات الذاتية وغيرها في إحداث تغييرات ناجحة في الأطفال زائدي النشاط والاندفاعيين وتخفيف الإجهاد والقلق والمخاوف، وتحسين الابتكارية، ويتبنى هذا الاتجاه روتر Rotter، بندورا Bandur، ميشيل Mischel،ماهونى Mahoney،دون ميتشينبوم D.Meichenbaum.

لاحظ ميتشنبوم Meichenbaum(١٩٧٤) أن بعض المرضى يرددون الأحاديث الذاتية أثناء مقابلتهم في جلسات لتقويم فاعلية فنية " الإشراط الاجرائي" وذلك بإدخالهم عنصرا معرفيًا.

وقد ساعدت الخبرات التي عاشها ميتشنبوم مع المرضى الفصاميين وغيرهم علي التساؤل عن إمكانية تدريب المرضى علي التحدث مع أنفسهم بطريقة تؤدى إلى تعديل أو تغيير سلوكهم ويتم تحقيق ذلك من خلال:

* دراسة أنماط التفكير والأفكار دراسة ذاتية .
* دراسة الحوار الداخلي ومحادثة الذات وتقويم ما يدور بداخلها
* دراسة الصور والتخيلات المرتبطة بالسلوكيات في مواقف معينة .
* دراسة سوء تكييف ردود الأفعال العاطفية والتي تحدث بواسطة أنماط التفكير والنماذج الفكرية .

والافتراض النظري الرئيسي لتعديل السلوك المعرفي هو أن الأحداث المعرفية اللاتوافقية ينتج عنها سلوك غير تكيفي، وأنه من الممكن تغيير ذلك عن طريق الحوار الداخلي الذي يؤدى إلى تغيرات في التفكير والشعور والسلوك، وأحيانًا تكون الأحداث المعرفية ذاتها هدفًا للتعديل – كما في حالة الأفكار التسلطية والصور المصاحبة التي لها علاقة بالمصائب المستقبلية . وأيضًا قد تصبح الأحداث المعرفية هدفًا للتعديل عندما تمنع الأفكار والتخيلات الخاصة بالفشل والأداء الاجتماعي، ويتم ذلك عن طريق العمليات المعرفية الوسطية التي تتوسط روابط ووصلات المنبهات والمثيرات والاستجابات، ويوضح الشكل التالي العمليات المعرفية الوسطية.

العمليات المعرفية الوسطي

A Cognitive meditational view of behavior

المنبه أو المثير	العوامل الحسية : كالمدركات المختارة	Extrinisic
Stimulus	التفكير : التصور أو الخيال المكيف	reinforcement
	للاستجابة المضمرة	
	الطوارئ:	
	الأشياء العارضة التي تحدثها أو	الاستجابة
	تكشفها الذاكرة	
	المراجعة المعرفية : للأداءات الممكنة	Respons
	والتعرف علي مصادر	
	التعزيز أو العتاب أو كليهما قبل تقديم	
	الاستجابة المعلنة	
	التعزيز الداخلي للسلوك المختار	
	(الاستجابة المعلنة)	

وقد أكد السلوكيين المعرفيون أمثال كازدين Kazdinماهونى Mahoney (١٩٧٦)، كارولىKaroly(١٩٧٦)، ثرسون Thoreson،وماهونى (١٩٧٤) دور العمليات المعرفية الوسطية في التعلم، وحاولوا أن يعدلوا المشاعر والأفعال ليتعلم العملاء كيف يعدلوا أنماط تفكيرهم، واقترح ماهونى أن أكثر التأكيدات لتعديل السلوك تعتمد علي المثيرات البيئية، وأن التجارب ليست مجرد إعادة سلبية Passivetyatched علي عقل غفل Tablau rose كما يراه السلوكيين التقليديون وإنما بيانات خام يمكن أو تخضع للاختيار أو الانتقاء Selectivity وتحول Transformed وتصنف Categorized، وتخزن Stored، وطبقا لما يراه ماهونى فإن الأفراد يستخدمون التفكير علي النحو التالي:

- يصل بالفترات الزمنية إلى التوسط Mediate temperal intervals
- يتم فرض الخبرة المرتبة Impose regularities on experience

- يتوقع نتائج السلوك Anticipate consequences of actions
- يقتصد في المجهود اللازم لحل المشكلات To economizetheir Problem solving efforts
- ويدرك الأفراد مما سبق الجوانب الخفية في عملية السلوك كخطوة توسطية ببين المثير الإجرائي Operant stimulus والاستجابة المنفذة .Executed response

وقد وصف ماهونى الاستجابة الخفيةCovert response والتي تبدأ ذاتيًا (آليًا) عندما يواجه الشخص (المثير)، بأن الاستجابة الخفية تبدأ بعملية تفكير داخلي (باطني) والتي تنتج عن المثير الخفي - الذي يتولد عن طريقة مجموعة معقدة من الموضوعات التي تمثل تجاربه السابقة والتي خزنت وتستخدم كمفاتيح أو شفرة لعمليات التفكير في هذه المدة الوجيزة وهو تداخل معقد أولى في المثير (s) والذي يعبر في النيابة عن الاستجابة الخفية.

وقد ناقش ماهونى Mahoney أنه لكي يتوصل الفرد لاستجابة صحيحة (R) فإن الأفراد يحتاجون إلى أن يطوروا النماذج الصحية الصحيحة لتفكيرهم.
(أمير جيرم Ammer, jeram K 1980)

وقد أدرك برش Bruch (١٩٨٧) أن العملية الوسطية (الخفية) للتعديل المعرفي تندمج في نموذج التعليمات الشفهية

ثانيًا: أهداف العلاج المعرفي السلوكي :

يتجه العلاج المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد علي النمو وتطوير المهارات المعرفية من خلال أساليب حل المشكلات والنموذج المعرفي، وتصحيح المعتقدات الخاطئة، ومن خلال إعادة البناء المعرفي، بالإضافة إلى ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب والفنيات السلوكية المتنوعة وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد .

ويمكن تحديد أهداف العلاج المعرفي السلوكي فيما يلي :

*تعليم الأفراد فحص وتحديد وتقييم أفكارهم واتجاهاتهم .

*تعليم الأفراد استراتيجية سلوكية تساعدهم علي التخلص من مشكلاتهم .

*مساعدة الأفراد علي زيادة الدافعية للأداء، وزيادة وعيهم بذواتهم، وتنمية مهارتهم وكذلك رؤية أكثر موضوعية للمواقف أو المشكلة.

(طارق النجار،٢٠٠٥،ص١٦٠)

ولا يمكننا أن نغفل انه ظهر من الملاحظات العلاجية، أن ما يردده الفرد من أقوال لنفسه عندما يواجه موقفاً يمكن أن يكون مصدرًا رئيسيًا للاضطراب، وبذلك تتجه طريقة ميتشنبوم نحو المعرفية بأكثر من اتجاهها نحو الجوانب السلوكية . وتهتم نظرية ميتشنبوم بما يقوله الناس لأنفسهم ودور ذلك في تحدى سلوكهم . وبذلك يرتكز محور الإرشاد علي تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه، أي التي يحدث بها نفسه، بشكل مباشر أو بشكل ضمني الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلا من السلوك والانفعالات غير التكيفية . وبذلك ينصب العلاج علي التعامل مع مواقف المشكلات التي يواجهونه أو بالإضافة إلى إمكانية استخدام الأساليب الخاصة بمنهج ميتشنبوم الذي يدمج الأساليب السلوكية المعروفة، مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي.

Patterson,1986,p.64)

وقد أوضحت رئيفة عوض أن كل جلسة علاجية معرفية سلوكية تتكون من مزيج من أربع مكونات علاجية أساسية وهي:

* تقديم معلومات عن الاضطرب النفسي : مما يساعد العملاء علي فهم العمليات الباعثة المحفزة لمشاعر التوتر والقلق فغالبًا لا يدرك العملاء أن لهم دورًا في تعقيد مشكلاتهم. وبمجرد إدراك ذلك يبدأ العملاء في التغيرات الموجبة.فإن معرفة ما يحدث لدى هؤلاء الأفراد يخفف من إحساسهم بالاضطراب النفسي.

* تعلم مهارات المواجهة : وذلك بتدريب العملاء علي بعض المهارات اللازمة للتحكم في الضغط النفسي، وتقليل التوتر والقلق مثل تعديل بعض الأفكار الخاطئة مما يساعدهم علي الإحساس بسيطرتهم علي أعراض التوتر والقلق. وتختلف هذه المهارات التي تقوم علي المواجهة عن المهارات الأخرى التي تفتقر إلى المواجهة مثل استخدام المهدئات أو تفادى وتجنب المواقف التي تبعث علي القلق أو التوتر.

* وضع بعض المهام السلوكية المنزلية : يتم تحديد التوقعات في مرحلة مبكرة، وهي أن المعالج لا يستطيع سوى تقديم التدريب والنصيحة، وأن العميل مسئول عن تجميع وتطبيق تلك المعلومات . وبالإضافة لممارسة المساعدة الذاتية فإن العملاء مع المعالج يضعون لأنفسهم بعض المهام المنزلية لإنجازها قبل الجلسة التالية . وبالنسبة للعملاء الذين يعانون من انخفاض مستوى التقبل الاجتماعي فإن هذه المهام تتضمن مراقبة الذات والحوار مع الذات بالإضافة إلى مراقبة مستوى التقبل الاجتماعي وتغيير الأفكار الخاطئة .

* مقابلة بعض الأفراد من أصحاب المشكلات المتشابهة : عادة ما يشعر العميل أنه الوحيد الذي يعانى من هذه المشكلة، وبمقابلة بعض الأفراد الذين يعانون من نفس المشكلة يقل شعور الفرد بالوحدة والاختلاف عن الآخرين وقد يساعد ذلك علي الحد من التوتر . وأيضا تقدم الجماعة للفرد الفرصة لمشاركة الخبرات،كما توفر نظام اجتماعي سائد. **(رئيفة عوض،٢٠٠٠،ص ٦٨)**

ثالثًا: مبادئ العلاج المعرفي السلوكي :

يرى كروين أن المبدأ الأساسي للعلاج المعرفي السلوكي هو أن الأفكار، والانفعالات والسلوكيات، يعتبر كل منها جانبًا من نظام موحد، بحيث أن التغير الحادث في أي جانب منها يكون مصحوبًا بتغيرات في الجوانب الأخرى.

ويوضح عادل عبدالله أن مبادئ العلاج المعرفي السلوكي تشمل:

* أن العميل والمعالج يعملان معًا في تقييم المشكلات والتوصل إلى الحلول
* أن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.
* أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.
* أن الاتجاهات والتوقعات والعزوف والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساسي في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بهما.
* أن العمليات المعرفية تندمج معًا في نماذج سلوكية.

(عادل عبد الله ٢٠٠٠، ص٢٣)

كما أوضح "بريسل" أن هناك عددًا من المبادئ الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي، تتمثل في:

* انه يركز علي التغيير الذي يجعل الفرد نشطًا مما يؤدى إلى نجاح العلاج.
* التركيز علي فهم الفرد للجانب المراد تعديله.
* التأكيد علي العلاج الذاتي الذي يعتمد علي قدرة الفرد علي رؤية وتنظيم وتعزيز السلوك المكتسب .
*التركيز علي التفاعل مع بيئة الفرد.

(طارق النجار،٢٠٠٥، ص١٦١)

مما سبق يمكن للباحث بللورة وإيجاز مبادئ العلاج المعرفي السلوكي، فيما يلي :

-أن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد علي النموذج المعرفي للاضطرابات الانفعالية .

-أن العلاقة الطيبة بين المعالج والعميل تكون شرطًا ضروريًا للعلاج الفعال، حيث يعتبر العلاج المعرفي السلوكي مجهودًا تعاونيًا بين كليهم أو كما يعتبر علاجًا بنائيا موجهًا يقوم علي نموذج تعليمي.

-أن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد علي الطريقة الاستقرائية.

-أن العلاج المعرفي السلوكي يقوم علي تكوين مصداقية وثيقة بين المعالج والعميل، وخفض أو اختزال المشكلة، والوضوح،والوجبات المنزلية بشكل أساسي.

رابعًا: العلاقة بين المعالج والعميل :

وهي بحسب بيك تقوم علي دعائم ثلاث هي :

١- التعاون العلاجي :

من المسلم به أن التعاون الوثيق بين المعالج والمريض هو مكون أساسي لأي علاج فعال فحين يتخبط الطرفان في اتجاهات مختلفة، كما يحدث أحيانا فإن ذلك يصيب المعالج بالإحباط، ويشعر المريض بالكذب . ولذا يتعين علي كل من المعالج والمريض أن يصلا إلى اتفاق في الرأي بصدد المشكلات التي تتطلب المساعدة، وما هو هدف العلاج ؟ وكيف يخططان لبلوغ هذا الهدف ؟

حيث أن الاتفاق حول طبيعة العلاج ومدته هو عامل حاسم في تحديد نتائجه . كما يتعين علي المعالج أن يلتفت إلى التقلبات التي تعتري مشكلاتي المريض من فترة إلى أخرى . ومن المفيد أن ننظر إلى علاقة المريض /المعالج بوصفها جهدًا مشتركً أو فليست مهمة المعالج أن يحاول حل جميع مشكلات المريض، بل أن يتحالف معه ضده أو أي ضد مشكلات المريض.

٢- تأسيس الصداقة :

لا تبرأ الاقتراحات والصياغات التي يقدمها المعالج في كثير من الأحيان من أن تكون مصدرًا لبعض المشكلات، فحين ينظر المرضى إلى المعالج علي انه يتمتع بقدرات خارقة، فأنهم يكونون أميل إلى قبول تفسيراته وتوجيهاته والتسليم بها كأطواق مقدسة وهناك مشكلة من نوع أخر تتعلق بالمرضى الذين يستجيبون آليًا لتصريحات المعالج بالك والريبة، ويظهر ذلك في ابلغ صورة عند مريض البارانويا والاكتئاب الشديد،فحين يعمد المعالج إلى كشف التحريفات التي يقوم بها المريض لصورة الواقع، قد يجد نفسه متورطاً في المنظومة الاعتقادية والراسخة لذلك المريض لذا يحتم علي المعالج أن يؤسس أرضية عامة بشكل ما أو يجد نقطة التقاء بينه وبين المريض فيشرع عندئذ في توسيع دائرة الاتفاق بدءًا من هذه النقطة. ولذا فمن الحكمة بوجه عام ألا يعمد المعالج إلى مهاجمة الأفكار المحرفة مباشرة، فإن لم ينجح المعالج في أن يتحدى الأفكار المحرفة فبوسعه أن يعين المريض علي احتمالها.

٣- اختزال المشكلة :

كثير من المرضى يأتون إلى المعالج يحشد من الأعراض والمشكلات قد تستلزم عمرًا بأكمله إذا هو عمد إلى حل المشكلة منها بمعزل عن باقي المشكلات فقد يلتمس أحدهم العلاج من مجموعة متباينة من الاضطرابات مثل الأرق والقلق وألوان من الصراع بالإضافة إلى مشكلات شخصية . حينئذ لا مفر من اختزال المشكلة، أي تحديد المشكلات المتشابهة في المنشأ وضمها معًا أو وحينئذ يكون بوسع المعالج أن يتخير الفنيات المناسبة لكل مجموعة منها . مثال حالة المريض الذي يعانى من رهابات متعددة فالمرأة التي كانت تعانى بشكل معوق من خواف الطائرة والسباحة والمشي والجري والرياح الشديدة

والطقس الحار الرطب، في مثل هذه الحالة فإن علاج كل رهاب علي حدة عن طريق " خفض الحساسية المنظم " قد يتطلب عددا من الجلسات لا حصر لها.

(آرون بيك،مترجم ٢٠٠٠، ص ١٧٧- ١٨٠)

ويؤكد بيك أيضا علي أن العلاقة العلاجية بين المعالج والعميل لابد أن يراعى فيها ما يلي :

وجود علاقة علاجية بين المعالج والمريض، تجعل المريض يثق في المعالج. ويتطلب ذلك قدرة من المعالج علي التعاطف والاهتمام بالمريض، وكذلك علي الاحترام الواجب له، وحسن الاستماع بالإضافة إلى كفاءة المعالج التي تظهر من خلال سير العملية العلاجية.

التأكيد علي أهمية التعاون والمشاركة النشطة، والعمل كشريكين في إعداد جداول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المريض بين الجلسات.

إذن يمكن للباحث أن يدرك إن دور المعالج يعتمد علي أن :

***يلعب المعالج أو معدل السلوك المعرفي عدة أدوار لا يستقيم العلاج بدونها وهي:**

١- تحديد جوانب السلوك اللاتوافقى وملابسات ظهوره، والاهتمام بالعبارات الذاتية التي يقولها المرضى لأنفسهم ووصفهم وتحديدهم لمشكلاتهم.

٢- التعرف علي مصادر المشكلات التي يعزوها المرضى لمشكلاتهم

٣- التعمق في دراسة النظام المفاهيمي للمريض وأسلوبه المعرفي والتي فروضه غير الواقعية، كذلك التقصي في تمييزه للأمور والتي تحدد استجاباته اللاتوافقية ومحتوى المعارف التي شوشت أدائه.

٤- اتفاق المعالج والمريض علي السلوك المراد تعديله، ورسم خطة العلاج.

٥- تكليف المريض بالواجبات المناط به تنفيذها.

٦- متابعة التحسن في حالة المريض وملاحظة ما تولد من سلوكيات جديدة من خلال ما يقوله لنفسه أو يتخيله وتأثيره علي نظام تقديره وانتباهه وسد الثغرات في بنائه المعرفي.

٧- ومن ثم فدور المعالج ومعدل السلوك المعرفي هو دور الباحث- الخبير- المقيم - المجرب الذي يشترك مع العميل (المريض) لبناء معرفيات جديدة ومهارات سلوكية متوافقة.

إذن فإن العلاقة العلاجية هي علاقة مهنية بين خبير (معالج) وعميل (المريض) ويتعين علي المعالج رغم ذلك أن يكون ودودا مع المريض دون أن يتخلى عن الحزم اللازم لتنفيذ خطة العلاج لاسيما وأن بعض الفنيات يعتمد نجاحها علي العلاقة الدافئة والحميمة مع المريض.

عائد العلاج ويتمثل في :

✓ **الدور الإنشائي :**

تتسرب البنية المعرفية للمريض أو تمتص أو تتدخل أبنية معرفية جديدة، تشكل تكاملاًIntergration يساعد علي الجانب التنظيمي من التفكير الإيجابي والواقعي للمريض.

✓ **الدور الوقائي :**

كف السلوك اللاتوافقى حتى لا يسبب الضرر للفرد أو للمجتمع وملاحظة المريض لما يتخيله ويحدث به نفسه قبل إصدار استجابته الدور العلاجي: تخليص المريض من السلوك اللاتوافقى بتغيير الأنماط المعرفية في جوانب التفكير التي تؤثر علي الجوانب الانفعالية والأدائية.

ويمتد عائد العلاج إلى جوانب الشخصية علي النحو التالي:

-الجانب العقلي المعرفي:

تخليص المريض من المعتقدات الخاطئة وإعادة البنية المعرفية بصورة أفضل تمكنه من التعامل الإيجابي والمناسب قبل إصدار السلوك المناسب في المواقف المختلفة.

-الجانب الانفعالي:

تحرير المريض من القلق والمخاوف التي تسببها له أحاديثه الذاتية عن نفسه ومن الأشخاص والمواقف.

- الجانب السلوكي:

تدريب المريض علي تأمل وفحص الأفكار والمعاني والمعتقدات ومناقشتها من خلال حواره مع المعالج وحواره الداخلي ليتعرف علي ردود فعله واستحضار المهارات المتوافقة التي تساعده علي إنتاج السلوك المرغوب

-الجانب الاجتماعي:

تخليص المريض من الأفكار الخاطئة والمعتقدات السلبية عن الناس مما يساعده علي إعادة الصور الصحيحة عن نفسه والمجتمع وتمكنه من تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين.

وبذلك فإن تعديل السلوك المعرفي يتضمن إكساب المريض المهارات السلوكية الجديدة والأحاديث المعرفية الداخلية الصحيحة والأبنية المعرفية الجديدة.

خامسًا : أخطاء التفكير

نظرًا لان هذا العلاج يقوم أساسا علي تعديل السلوك والانفعالات من خلال التأثير علي عمليات التفكير لدى العميل، فقد رأى الباحث أن يقدم بشئ من التفصيل في هذا الجزء أهم هذه الأساليب المعرفية الخاطئة التي تؤدى إلى الاضطرابات النفسية لدى البالغين والأطفال ومنها ما ذكره عبد الستار إبراهيم وآخرون فيما يلي:

* التعميم السلبي الشديد : كل أفعالي وتصرفاتي خاطئة أو حمقاء

* التوقعات الكارثية : مثال ذلك الفرد الذي يتجنب الدخول في مواقف خوفًا من أن يرتكب خطأ قد يراه علي انه كارثة له أو لأسرته أو لسمعته.

* الكل أو لاشئ : يتصرف الفرد باضطراب إذا كانت تصوراته للأمور قائمة إما علي النجاح الكامل أو الفشل الذريع والتطرف هنا تصحبه عادة مشاعر شديدة بالإحباط أو القلق الحاد ، عندما يتعرض الفرد لأي إحباط أو توتر مهما كان تافهًا.

* قراءة أفكار الآخرين بشكل سلبي :كالفرد الذي يردد بينه وبين نفسه، عندما يوشك علي الدخول في تفاعلات اجتماعية عبارات مثل: سيجعلونني موضوعًا لسخريتهم إذا لم افعل ذلك أو إنهم يظنون أنى اقل منهم أو اعتقد أنهم يضحكون علي الآن فمثل هذا الفرد من السهل عليه أو ينزلق في كثر من أنواع

الاضطراب والانحراف بها فيها تعاطى مواد ضارة أو العدوان، أو القلق الاجتماعي والانسحاب.

*المقارنة : كالفرد الذي يسرف في استخدام عبارات مثل إنهم أكثر قدرة منى أ, أن هناك شيئًا ما خاطئًا في" بالمقارنة بهم " أو " إنني لست كذا مثله وكنتيجة لذلك تتأثر كثير من الأدوار الاجتماعية والعقلية، وتتعطل قدرة الفرد علي النشاط والدافعية مما يجعله عرضه للاضطراب الانفعالي كالاكتئاب أو القلق.

* تجريد موجبات الشخصية من مزاياها : من قبيل " إنني لا استحق هذا الإطراء أ, " أنني لا استحق هذه الدرجات العالية " أو" هذا الاهتمام نوع من العطف، فلا يوجد في شخصيتي شئ يستحق ذلك ".

*التفكير القائم علي الاستنتاجات الانفعالية : فالفرد الذي يفسر سلوك الآخرين تفسيرًا انفعالي أو سيجد نفسه عاجزًا عن التفاعل الاجتماعي الفعال، وسيجد نفسه غالبًا عرضه لكثير من المخاوف الاجتماعية والوساوس والاضطرابات العضوية ومن ثم فإن مهمة المعالج المعرفي السلوكي في هذه الحالات هي تجنب الفرد أفكارًا مثل : التراجع عن الرأي يعنى الضعف "، أو " القبول بالنصيحة امتهان للكرامة "

*تحميل الشخصية مسئوليات غير حقيقية عن الفشل : توضح لنا ملاحظات المعالجين المعرفيين السلوكيين أن الاضطرابات النفسية – بين البالغين والأطفال تتميز في بعض الحالات بتفكير ينسب الشخص بمقتضاه فشل أشخاص أو جماعات خارجية إلى نفسه، مثلا " فشل هذه المجموعة في المسابقة كان بسببي وبسبب كسلي ".

*الاتجاهات الكمالية – المطلقة : فالفرد الذي يجد نفسه – ربما نتيجة لتربية خاطئة – يفكر في الأمور بطريقة كمالية مطلقة، يصبح كشخص يسبح في محيط ليست له معالم محددة،أو كجواد يعدو في خطوط لا نهاية لها . ولذلك يحذر المعالجون من هذه العبارات التي تنتشر بين المضطربين :" يجب ألا يكون في " أو في عملي أي ثغرة أو خطأ" يجب ألا اترك بالمرة أي شئ للصدفة "أو" إنني لو نقصت درجة واحدة فستكون علامة علي فشل لكل ما فعلت " . والتفكير الكمالي المسرف يختلف عن التفكير الإكمالي، فلا بأس بالطبع أن يكمل

الإنسان عمله بأحسن صورة ممكنة وفي أوقات ملائمة، إلا أن المشكلة التي تثير قلق الأخصائيين النفسيين تكمن في أن يتحول هذا الاتجاه في التفكير إلى مصدر للاضطراب والجزع بسبب جوانب نقص غير معلومة، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى الكمال.

* إطلاقا وحتمًا : تنتشر في عبارات الأفراد في حالات القلق والاكتئاب عبارات تدل علي استخدام الحتميات كأسلوب من أساليب التفكير، مثل هذه العبارات علي سبيل أسلوب من أساليب التفكير مثل هذه العبارات علي سبيل المثال : " لن أزوره ولن اتصل به إلا إذا بدأ هو ذلك " أو " يجب أن أكون محبوبًا من الجميع " أو " مستحيل علي " أن أتحمل نقده أو" أسمح لنفسي أطلاقًا أن أوجد حيث يوجد " حيث إن ترديد مثل هذه العبارات، وإيمان الفرد بمحتواه أو سيحجم كثيرًا من جوانب الفاعلية في سلوكه الاجتماعي والشخصي، وسيجعله عرضه لانفعالات الغضب وما يرتبط بها من اضطرابات العدوان، أو الانسحاب والتجنب، وما تربطهما من اضطرابات القلق الاجتماعي والاكتئاب.

*ربط الاحترام الشخصي وتقدير الفرد لنفسه بعوامل خارجية : يتميز هذا التفكير بترديد عبارات تتضمن ضرورة وجود عوامل خارجية لكي يشعر الفرد بقيمته مثلا " إذا لم يتصل أحد أو لم يدعني زملائي لهذا الحفل، فأنا شخص باهت(غير مهم). **(عبد الستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣، ص ١٢٤-١٢٦)**

سادسًا : النماذج أو التوجهات العلاجية المعرفية السلوكية :

يعد موضوع تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوك موضوعًا أساسيًا في جميع النماذج والتوجهات العلاجية المعرفية السلوكية . وهناك عدد من هذه التوجهات التي قد تختلف في مفهومها ومبادئه أو وأساليبه أو وفنياتها التي يتم بها التغيير فقد أرون بيك (١٩٦٠) العلاج المعرفي COGNITIVE THERAPYوقدم إليس (١٩٥٥- ١٩٩٣) العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (R E B T) "Rational Emotive Behavior Therapy. وقدم ميتشنبوم (١٩٧٧- ١٩٨٨) التعديل المعرفي السلوكي. Cognitive Behavior Modification(C B M)

وبالرغم من وجود اختلافات نظرية بين هذه التوجهات العلاجية المعرفية السلوكية الثلاثة، إلا أنه تشترك في بعض النقاط التي سبق أن ذكرها الباحث في أثناء عرضه للعلاج المعرفي السلوكي ومجملها ما يلي:

* العلاقة العلاجية المشتركة بين المريض والمعالج .
* افتراض أن الضيق النفسي ما هو إلا دلالة علي وجود التشويش والتحريف في العمليات المعرفية
* التركيز علي تغيير المعارف، من اجل إنتاج تغييرات مأمولة التأثير في السلوك .
* التركيز علي العلاج التعليمي، وتحديد الوقت بناءً علي المشكلات الخاصة بالعميل، مع التأكيد علي الواجب المنزلي.

(Corey ,1996,p.319)

وفيما يلي يعرض الباحث فكرة مختصرة عن الأطر النظرية لهذه النماذج والتوجهات العلاجية المعرفية السلوكية الثلاثة وذلك من خلال تناول الأهداف والخطوات العلاجية، والأساليب والفنيات العلاجية،وذلك فيما يلي:

١- العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ . . . ." إليس "
Rational Emotive Behavior Therapy

يشير كورى إلى أن إليس، في عام ١٩٥٠ أقام توجهه العلاجي الذي سماه بالعلاج العقلاني Rational Therapy، والذي سرعان ما قام عام ١٩٥٥ بتغيير مصطلحه إلى العلاج العقلاني Rational Emotive Therapy ثم أعلن عام ١٩٩٣ تغيير اسم المصطلح مرة أخرى إلى العلاج العقلاني السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy والذي يؤكد فيه علي التداخل والتكامل بين الأفكار والانفعالات والسلوك لأن هذا المنهج دائما يركز علي التفاعلات المتبادلة بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية .

وكما ذكر دريدان ١٩٩٥ فقد كان هناك إصرار من إليس علي تغيير علاجه إلى مسمى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي(REBT) ١٩٩٣ وذلك نتيجة لنقده الفاحص لعلاج (ret) وفي نفس الوقت ليبين الطبيعة المعرفية الانفعالية لهذا العلاج، وليؤكد وجهته السلوكية المعرفية . وكان انتقال إليس لإضافة مصطلح السلوكي إلى علاجه تطوراً طبيعيًا نتيجة اتفاقه مع العلاج

السلوكي في كثير من فنياته ومصطلحاته، من قبيل أن كلا من العلاجين يهدف إلى تعديل الاتجاهات التي تؤدى بدورها إلى تغيير انفعالي، بالإضافة إلى استخدام العلاجين للفنيات التالية . توفير البدائل والتعريض، والواجبات المنزلية، والاسترخاء، وتنمية المهارات، وتحسين فاعلية الذات والتدريب علي المهارات الاجتماعية.

(صلاح الدين عبد القادر، ١٩٩٩، ص ١٦٥)

أهداف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي :

يشير اشرف عبد القادر إلى أن الافتراض الأساسي للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو أن الأفكار غير العقلانية، والمشاعر غير المناسبة وغير الوظيفية، يسببها الأوامر المطلقة، وبدون هذا النوع من التفكير المعمم، فإن معظم ما نسميه بالاضطراب الانفعالي لن يحدث إطلاقًا فإذا ما اختار الناس أن يظلوا علي قيد الحياة وأن يستمتعوا بحياتهم فإن هناك أهدافًا عدة تساعدهم لتحقيق ذلك فالمعالج العقلاني الانفعالي السلوكي يساعد الفرد علي تحقيق هذه:

الأهداف : الاهتمام بالذات	التوجيه الذاتي	التحمل المرتفع للإحباط
المرونة	الالتزام بالأهداف الخلاقة	التفكير العلمي
قبول تقلبات الحياة	قبول الذات	قبول المخاطرة

عدم تبنى المثالية المسرفة تحمل المسئولية الذاتية عن الاضطرابات الانفعالية

(اشرف عبد القادر، ٢٠٠١، ص ١١-١٢)

الخطوات العلاجية في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي :

حدد إليس ثلاث خطوات رئيسية تستخدم بشكل متتابع في دحض المعتقدات، والأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب وهي كالتالي :

*رصد وضبط واكتشاف Detecting الأفكار اللاعقلانية.

*مناقشة وتفنيد Debatingهذه الأفكار اللاعقلانية بقوة.

*التفرقة والتمييز Discriminating بين هذه المعتقدات اللاعقلانية والمعتقدات العقلانية السوية، وإحلال المعتقدات العقلانية السوية محل المعتقدات

اللاعقلانية ومن هنا فإن العميل يتم تدريبه بشكل متتابع علي الكشف أولاً عن هذه المعتقدات اللاعقلانية.

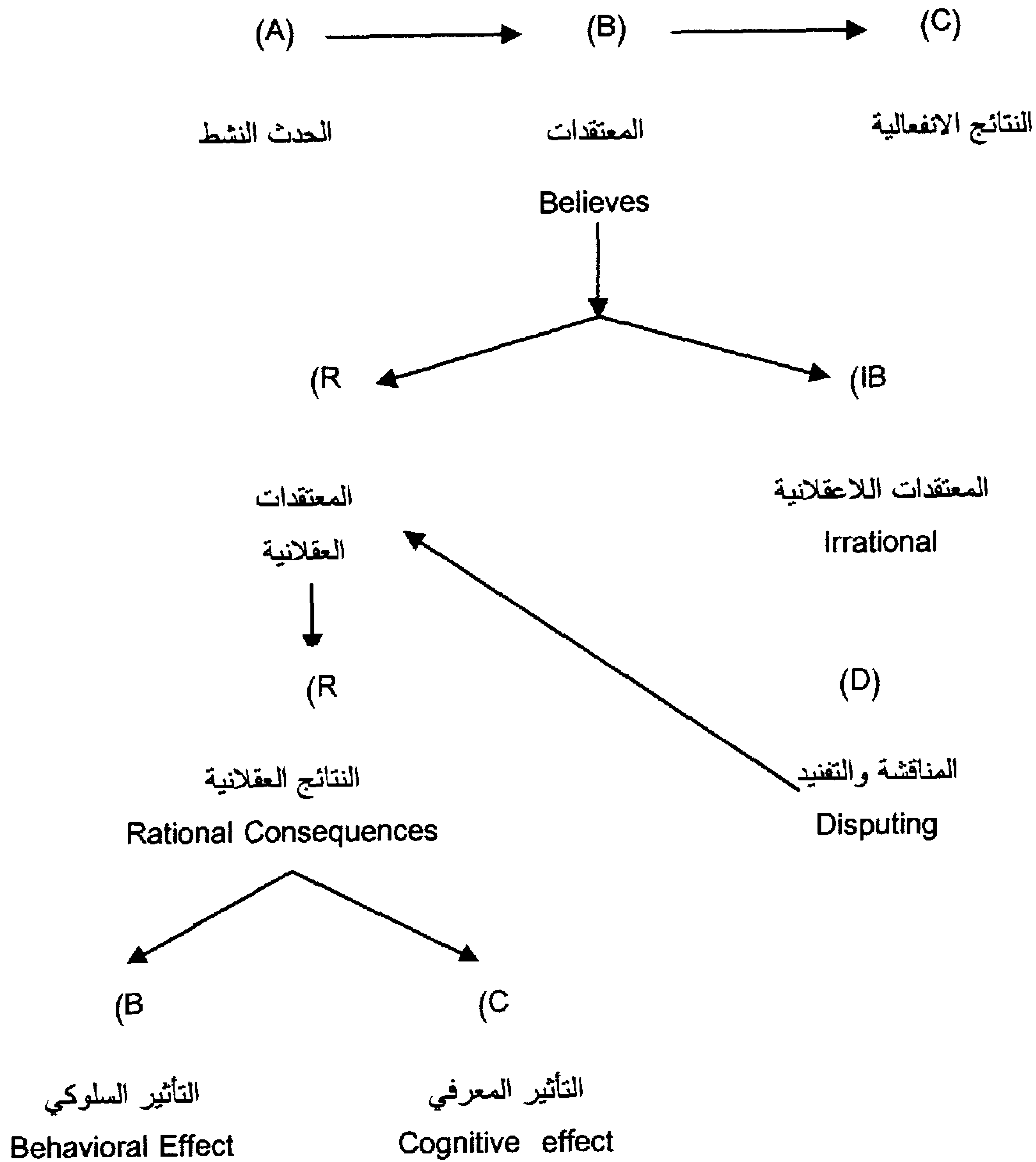
*(خاصة النبغيات shouds) ورصدها ثم يتعلم العميل المناقشة المنطقية لهذه المعتقدات والتساؤل الأمبيريقي حول مصداقيتها وتفنيدها بقوة وفي النهاية يتعلم العميل كيف يفرق بين هذه المعتقدات اللاعقلانية الانهزامية وبين المعتقدات العقلانية البناءة ودحض الأولى والتخلي عنها.

نظرية إليس " الحدث – المعتقد – النتيجة " : ABC Theory

يقوم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ . . . . إليس علي نظريته المشهورة " الحدث – المعتقد – النتيجة " – Action – Believes consequences (A B C)التي تفترض أن الاضطرابات النفسية إنما تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أ,أفكار غير منطقية (لا عقلانية) .ويرى إليس أن الناس يشتركون في غايتين أساسيتين هما : المحافظة علي الحياة، والإحساس بالسعادة النسبية المصحوبة بالتحرر من الألم . وتسهم العقلانية في إيجاد نمط من التفكير يحقق هذين الهدفين في حين أن عدم العقلانية توجد نمطاً من التفكير يقف حجر عثرة في سبيل عدم تحقيقها. (محمد السيد، ١٩٩٩، ص٤٨٠)

ويرى اشرف عبد القادر أن نظرية " الحدث – المعتقد – النتيجة " " A B C" تعتبر من النظريات المهمة في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. ويتم فيها تدريب أفراد العينة العلاجية علي استخدام فنيات هذه النظرية، وذلك من خلال معرفة أن النشاط الذي يحدث " A" يسهم في الانفعال " C"ولكن من خلال المعتقد المسبب للانفعال "B" . ومن خلال هذه النظرية يتعرف المرضى علي الفرق بين الأفكار والمعتقدات العقلانية Rational Believes (RB) والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية Irrational Believes (IB)، وأن يعرفوا أن هذه الأخيرة هي سبب اضطرابهم ويمكن مناقشة وتفنيد كل فكرة علي حدة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية،وإحلال أفكار أكثر عقلانية محلها وذلك من خلال فنية التفنيد Disputing (D) حتى يصلوا إلى سلوكيات جديدة وفعالة Effective (E)

وفيما يلي شكل تخطيطي يوضح نظرية الحدث –المعتقد– النتيجةABC:



شكل رقم (٢)

وصف متغيرات نظرية إليس"الحدث-المعتقد-النتيجةABC

(أشرف عبد القادر، ٢٠٠١، ص ١٥٢)

الأفكار العقلانية واللاعقلانية :

يرى إليس أن البشر لديهم استعداد فطرى، وميل مكتسب، لأن يكونوا عقلانيين، وكذلك لأن يكونوا غير عقلانيين.

(محمد محروس ومحمد السيد،١٩٩٨، ص ٢١٥)

ويعتمد هذا النوع من العلاج علي التأثير الواضح الذي يمارسه الفكر في تشكيل ملامح الانفعال ومن ثم السلوك .فالاضطراب النفسي في أساسه اضطراب معرفي قبل أن يكون اضطرابًا انفعاليًا أو سلوكيًا أو فالفكر والانفعال يرتبطان معًا تأثرًا أو فالأفكار العقلانية يترتب عليها انفعالات متزنة مما يظهر في النهاية علي صورة سلوك متزن . والعكس يبدو صحيحًا في هذا السياق.

والتفكير سواء كان عقلانيا أو غير عقلاني يتم تعلمه من خلال الوسط الاجتماعي، عن طريق عمليات التعلم المباشرة وغير المباشرة . عبر التفاعلات العديدة المتنوعة من الجماعات الكثيرة كالأسرة والأصدقاء والمؤسسات التربوية فإذا أخذنا في الاعتبار أن الاضطراب الانفعالي أو الاضطراب السلوكي ما هو إلا اضطراب معرفي في أساه، فإنه يمكننا حينئذ وضع تصورات علاجية تستهدف تحويل لتلك الأفكار من إطار عقلانيتها إلى إطار العقلانية.

(فتحى الشرقاوى،٢٠٠٣،ص ١٥٩-١٦٠)

ولذلك بين إليس (١٩٨٧) أن العلاج الانفعالي يركز علي أهمية العناصر المعرفية في إحداث التغيير الوجداني والسلوكي، مما يتضح من خلال :

* أن هناك تكاملاً بين المعرفة والانفعال والسلوك في إحداث الاضطراب.

* أن المعارف الأولية ذات أهمية في إحداث الخلل الوظيفي السلوكي والانفعالي .

* أن الإلحاحات المطلقة (الينبغيات)Mustsوالمتطلبات التي تقع ضمن الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية، يكون لها الأسبقية في إحداث القلق والاكتئاب .

* أن التمييز بين المشاعر الصحيحة والخاطئة عملية في غاية الأهمية بالنسبة للعميل في العلاج

* أن تعليم العملاء عدم إصدار أحكام عامة علي أنفسهم، عملية مهمة في العلاج .

* أن تعليم العملاء استخدام الطرق العملية في التغلب علي المشكلات العصبية عملية مهمة في العلاج . كما يفترض العلاج العقلاني الانفعالي أن الناس يقودون أنفسهم للاضطراب، من خلال التفكير في عجز الذات اللامنطقية،

والطريقة غير الواقعية، خصوصًا عندما يرفع الفرد الرغبات والتفضيلات الواقعية الخاصة به إلي حد أن تكون متطلبات وضرورات ملحة ومتصلبة . وتكون بعض المعتقدات اللاعقلانية واضحة وصريحة، بينما يكون بعضها ماكرًا وخادعًاSubtle andTricky ومن المفترض أن هذا النوع من الأفكار عندما يعمل مع الجمود والتفكير الاجتراري والإفراط في التشاؤم فإنه يجعل الناس أكثر عرضه للاضطراب واقل مقاومة للتخلص منه.

(سامي موسى، ١٩٩٧، ص٤١-٦٧)

وفي عام ١٩٦٢، عرض إليس نماذج للأفكار اللاعقلانية، تضمنت إحدى عشر فكرة لا عقلانية توصل إليها من خلال خبراته الإرشادية والعلاجية مع الأفراد الذين يعانون من اضطرابات عصبية مختلفة . وذلك في بداية صياغته لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي ورأى أن هذه الأفكار هي المسئولة عن الاضطرابات العصبية وهذه الأفكار هي:

* يجب أن أكون محبوبًا من قبل الناس .
* يجب أن أنجز ما أقوم به بطريقة قريبة من الكمال .
* بعض الناس مخادعون وأشرار ويستحقون العقاب بسبب ذلك
* من اكبر المصائب سير الأمور بعكس ما يتمنى الإنسان .
* أسباب المصائب خارجية ولا يستطيع الفرد عمل أي شئ حيالها .
* يجب علي الإنسان أن يكون دائما حذرًا لكي يتجنب الأخطار التي من المتوقع أن تحدث له في أية لحظة .
* من الأفضل أن يعتمد الإنسان علي الآخرين ويجب عليه أن يحرص دائمًا علي وجود شخص أقوى منه لمساعدته .
* التخلي عن المسئوليات،وتحاشى التعامل مع الصعوبات أسهل من مواجهتها .
* ما يحدث في الماضي هو أساس السلوك الحاضر، وهذا شئ لا يمكن تبديله، يجب أن يعانى الإنسان ويحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات
* لكل مشكلة حل، وعلى الفرد التوصل إلى الحل، حيث بدونه لا يمكن أن تسير الأمور بطريقة حسنة.

(عبد الستار إبراهيم،١٩٩٤،ص ٢٩٨- ٣٠١ : أشرف عبد القادر، ٢٠٠١، ص ٢١- ٢٩، علاء فرغلى،٢٠٠٧،٢٩-٣٠)

ويمكن أن يعرض الباحث من خلال دراسته الميدانية لأهم الأفكار الخاطئة للطفل المندفع ، وينتج عنها العديد من الاضطرابات المعرفية والنفسية والسلوكية، مما تؤثر سلبًا علي تقبله الاجتماعي لدى الآخرين، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد وصياغة هذه الأفكار السالبة، والتركيز علي هذه الأفكار من خلال استخدام أسلوب مراقبة الذات، والاسترشاد بنظرية " الحدث – المعتقد- النتيجة.

ومن خلال المناقشة التي تعقب المواقف السلوكية المختلفة، مع دحض الأفكار السالبة من خلال تقديم المعلومات والأفكار الصحيحة للفرد، مع تكليفه بواجبات منزلية تساعده علي توظيف ما تم اكتسابه من أفكار صحيحة، وما يرتبط بها من جوانب انفعالية وسلوكية وإحلال مواقف حياتية جديدة.

فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

أشار إليس (١٩٧٧) إلى بعض الفنيات التي يستخدمها ضمن عرضه لفروض نظريته، وهناك بعض الفنيات الأخرى التي أشار إليها إليس وغيره من الباحثين من خلال ممارستهم للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وهي كما يلي:

فنيات معرفية : وأهمها ما اشتملت عليه نظرية " الحدث- المعتقد – النتيجة " ABC وهي :

* المناقشة والعمل وبقوة
* الدحض والإقناع
* التخلي عن عدم الواقعية وعدم المنطقية والوجوبية.
* تنمية القدرة علي حل المشكلات.
* استخدام الدعابة.

فنيات انفعالية : وتشمل :

* تقبل العميل   * الحث والتشجيع   *الحوار الذاتي
*المرح   *التنفيس الانفعالي   *تبسيط اثر الإهانة .
* التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة

فنيات سلوكية : تستخدم في هذا التوجه العلاجي أغلب الفنيات السلوكية، ومنها : الواجبات المنزلية ، لعب الدور المرأة ، الاسترخاء.

اشرف احمد عبد القادر،٢٠٠١،ص٤٨-٥٩)

مما سبق يتضح أن هناك نوعين من المعتقدات والأفكار التي يجب علي كل فرد أن يدركهما : -

أولهما :

المعتقدات العقلانية فهي مجموعة من المعتقدات التي تشجع الفرد علي البقاء والسعادة حيث تجد دعمًا واعيًا في البيئة المحيطة به، وتعبر عن التفصيلات التي تقود الفرد إلى النضج الانفعالي والخبرة والعمل البناء.

ثانيهما :

المعتقدات اللاعقلانية: وهي مجموعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة وغير المنطقية، التي يعتقدها الفرد بالرغم من اتسامها بعدم موضوعيتها لأنها تكون مبنية علي التوقعات السالبة للذات والآخرين وعلى المبالغة والتعميم.

ولقد أفاد الباحث من عرض فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس في الاعتماد علي بعضها بشكل أساسي في برنامج الدراسة الحالية .

ب - العلاج المعرفي لـ ."بيك" (Cognitive Therapy (Beck

فلسفة العلاج المعرفي : يقوم العلاج المعرفي علي الفكرة القائلة بأن ما يفكر فيه الناس، وما يقولونه حول أنفسهم واتجاهاتهم وإرادتهم ومثلهم، إنما هي أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح . ولقد ظهر علاج " بيك " (١٩٦٧- ١٩٧٦) كعلاج للاكتئاب ولكنه الآن يمثل جانبًا أساسيًا من التوجهات السلوكية المعرفية لتفهم الضغوط وبيك مثله مثل إليس فكلاهما أوضح أهمية التفكير غير المنطقي ومع ذلك فقد وضع بيك أهمية كبرى علي إمكانية تكييف المعتقدات من عدمه، وعلى اختبار المعتقدات والواقع من خلال الخبرة الشخصية، وعلى النقيض من ذلك أكد " إليس " علي الإقناع.

يرى بيك أن الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المؤثرات الخارجية التي يتعرض لها هذا الفرد، وتحليلها وتفسيرها عن طريق ذلك النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه، ويبدأ في

الاستجابة للمواقف والأحداث المختلفة انطلاقًا من تلك المعاني التي يعطيها لها .وقد تكون هناك ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأفراد، بل من جانب نفس الفرد الواحد أيضا في أوقات مختلفة كذلك فإن كل موقف أو حدث يكتسب معنى خاصًا يحدد استجابة الفرد الانفعالية تجاهه، وتتوقف طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى الفرد علي إدراكه لذلك الموقف أو الحدث فإذا كان الإدراك مشوشًا أو أي يشتمل علي تشويش للواقع وتشويه ما به من حقائق، تكون النتيجة المنطقية هي حدوث الاضطرابات النفسية، وهي تعكس من وجهة نظر بيك عدم الاتساق . ولذا فإن هذا التشويش للواقع من جانب الفرد حالة حدوث الاضطراب، يؤدى إلى حدوث درجة معينة من اضطراب التفكير وينتج من مثل هذا التشويش أفكارًا اتوماتيكية أو تلقائية تبدو مقبولة من وجهة نظر المريض، ومن ثم تكون معقولة بالنسبة له وتعد تلك الأفكار المشوهة بمثابة أفكار سالبة تؤثر سلبًا في قدرة الفرد علي مواجهة مواقف وأحداث الحياة،ومن ثم في قدرته علي التكيف، مما يؤدى إلى ردود أفعال انفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث . وقد يكون الفرد علي وعى بهذه الأفكار، حتى يستطيع تحديدها وبالتالي التعامل معها بغرض تصحيحها وتعديلها .ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أن يقوم بذلك بدرجة معقولة.

(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ص ٦٧-٦٩)

ويرى بيك أن فاعلية العلاج تنشأ من التغيرات في الاتجاهات والمعارف ولهذا اهتم بصفة خاصة بالأفكار التلقائية وهي أفكار تقيمية مستمرة تضع الأساس لتفسير المثيرات،وهذه الأفكار يدركها الفرد بشك ضئيل جدًا كما تخضع تفسيرات معنى الحدث أيضا للفروق الفردية فعلى سبيل المثال عندما يطلب شخص من احد أصدقائه أن يتناول معه طعام الغذاء ويعتذر الآخر عن قبول الدعوة لأنه مشغول فربما تفسر هذه الاستجابة علي أنها رفض، ويستنتج صاحب الدعوة بتقييمه التلقائي أنه شخص غير مرغوب فيه، وغير جدير بالاحترام، وقد ينتهي به الحال إلى الشعور بالغضب والاكتئاب، والشعور بالعجز والنقص تجاه الشخص الآخر فمع أن كون المرء مشغولا يعتبرا عذرًا جيدًا لعدم قبول الدعوة إلا أن تفسير الموقف من منظور آخر واعتمادًا علي

استنتاج عشوائي يؤدى إلى استنتاجات خاطئة وفي هذا المثال يتبين لنا أن جوهر العلاج المعرفي هو تفسير الفرد للأحداث الدافعة، بدلا من تفسير الأحداث نفسها التي تسبق السلوك، مما يؤدى إلى سوء التوافق فنحن في الحقيقة لا نستطيع أن نعزل الاضطرابات التي تصيب الأفراد عن الطريقة التي يفكرون بها وعما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها.

(جمعه يوسف،٢٠٠١،ص٩٩-١٠٠)

ويركز المعالج في معظم الحالات علي الحاضر، وعلى المشكلات الحالية وعلى مواقف معينة من تلك التي تثير القلق لدى المريض . ومع ذلك فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى الماضي في حالة رغبة المريض الشديدة في القيام بذلك وعندما يشعر المعالج بأن هناك حاجة لفهم الكيفية التي تطورت بها الأفكار غير الفعالة لدى المريض.

هذا وقد شهدت فترة الثمانينيات وخصوصًا السنوات الأخيرة منها تطبيقات جدية وموسعة لهذا الاتجاه علي عدد كبير من الاضطرابات بدءًا من العمل مع كبار سن، وحتى العمل مع مشكلات الأطفال،وهو ما لم يكن موجودًا من قبل. **(عادل عبدالله ٢٠٠٠، ص٩٩)**

أهداف العلاج المعرفي :

من أهم الأهداف التي يرمى إلى تحقيقها العلاج المعرفي " لبيك " ما يلي:

*تدريب العملاء علي فحص أو كشف العلاقة بين الأفكار والمشاعر.

*تدريب العملاء علي كيفية تحديد الأفكار بصورة نقدية.

*تدريب العملاء علي كيفية استبدال المعتقدات الخاطئة والتصورات السالبة بمعتقدات صحيحة وتصورات موجبة.

*تدريب العملاء علي المراقبة الذاتية للأفكار والتخيلات السالبة،وإخراجها إلى حيز التفكير.

*تدريب العملاء علي القيام بكل ما سبق دون اللجوء إلى معالج

الخطوات العلاجية في العلاج المعرفي السلوكي :

أكد بيك علي أن هناك خطوات علاجية، أهمها :

الخطوة الأولى :

صياغة مشكلة المريض، ثم تنقيحها بصورة مستمرة ضمن إطار المنظور المعرفي . ويعتمد المعالج في صيغة مشكلة المريض علي عدة عوامل منها :

أ. تحديد الأفكار السالبة الحالية للطفل المندفع

ب. تحديد الأفكار التي تسهم في استمرار الوضع الانفعالي للمريض .

ج. التعرف علي السلوكيات غير المرغوب فيها (من قبيل : العزلة الاجتماعية، والتردد والسلوكيات التي تتفاعل مع الأفكار وتدعمها)

د. التعرف علي العوامل المرسبة، والتي أثرت علي أفكار المريض عند ظهور المرض

ه. التعرف علي الأسلوب المعرفي الذي يفسر المريض من خلاله الحوادث التي يتعرض لها ويقوم المعالج بصياغة المشكلة في الجلسات الأولى، ولكنه يستمر في إجراء تعديلات عليها كلما حصل علي معلومات جديدة .

الخطوة الثانية : التعرف علي الافتراضات السالبة المؤدية إلى حالة مزاحية سالبة، والتي من شأنها أن تزيد احتمالية توارد الأفكار السالبة، ومن ثم تأخذ في تفعيل دورة فاسدة من الأفكار والمزاج.

الخطوة الثالثة : استبدال هذه الأفكار الخاطئة السالبة بأفكار صحيحة وموجبة وموضوعية . ولتحقيق ذلك يضطر المعالج إلى استخدام طرق ذات طبيعة معرفية سلوكية ففي الجانب السلوكي يكلف المعالج المسترشد بعدد من المهام المتدرجة، التي يسعى من خلالها إلى تزويد المسترشد بخبرات ناجمة،وكذلك بعض الواجبات المنزلية . أما في الجانب المعرفي فيقوم بتدريب المسترشد علي عمليات عقلية، كالتفرقة والتمييز مثلاً بين " أنا أظن " (وهي فكرة يمكن أن تقبل التشكيك) وأنا "أعرف " (وهي حقائق لا تحتمل الرفض) وكذلك تدريبه علي عملية الفصل، أي أن يفصل العميل ذاته عن خبرات الآخرين.

(محمد السيد،١٩٩٩، ص ٤٨٣)

ويهتم بيك بالأفكار التلقائية أو الاتوماتيكية السالبة، أي التي تظهر كأنها انعكاسات آلية وتبدو معقولة جدًا من وجهة نظر المريض، وبالتالي تقاوم التغيير

وتتميز الأفكار الأوتوماتيكية بأنها تعكس مضامين موضوعات معينة تؤدى إلى زملة نفسية مرضية، وتكون عند حافة الوعي، وتسبق بعض الوجدانيات كالغضب أو القلق أو الحزن، ويتسق مضمونها مع هذا الوجدان أو ذلك وتعد معقولة من وجهة نظر المريض الذي يحاول حبسها ولكنها تلح في الظهور.

(عادل عبد الله، ٢٠٠٠،ص ٦٠-٦١)

الخطوة الرابعة : تعليم وتدريب المسترشدين علي استخدام مهارات التعايش Coping Skills لحل المشكلات الخاصة بهم. وإكسابهم خبرات وإدراكات بشأن العلاقات الارتباطية بين تفكيرهم والطرق التي يشعرون ويتصرفون بها .

فنيات العلاج المعرفي :

تعتمد فنيات العلاج المعرفي عند بيك علي اتجاه عقلاني وآخر تجريبي وثالث سلوكي، وذلك من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية وملء الفراغ المعرفي، وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السالبة لدى العميل وحمل العميل علي اختيار الواقع، وتدقيق الاستنتاجات وتغيير القواعد المعتمدة علي (يجب – لابد) وصولا إلى رؤية واقعية موضوعية بصورة موجبة .

(حسن عبد المعطى، ١٩٩٨،ص ٣٨٠)

ويشير طه عبد العظيم إلى أن العلاج المعرفي يستخدم مجموعة كبيرة من الفنيات المعرفية التي تساعد العملاء علي تغيير أنماط التفكير الخاطئة، والافتراضات والمخططات غير التوافقية والى جانب هذا يستخدم العلاج المعرفي الفنيات السلوكية، فالمدخل العام في العلاج المعرفي ليس تفسير الأفكارالتلقائية والاعتقادية غير التوافقية فقط، بل أيضا فحصها من خلال التجريب والتحليل المنطقي ومن هذه الفنيات، ما يلي:

فنيات معرفية :

*فنية تفسير كيف يولد التفكير المشاعر *فنية تمييز التفكير المدرك عن الواقع *التعرف علي الأفكار السالبة وتصحيحها.

فهم المعنى الخاص للأفكار.تصنيف الأفكار السالبة والوصول إلى دقة الاستنتاجات *فنية صرف الانتباه * فنية ملء الفراغ .

فنيات سلوكية :

*جداول الأنشطة *المهام المتدرجة *الواجبات المنزلية

*لعب الدور *التدريب التوكيدي *التدريب علي مهارات حل المشكلات

(طه عبد العظيم،٢٠٠٧ ص ٢٥٣)

ج. التعديل المعرفي السلوكي لـ . . ميتشنبوم " Cognitivebehavior modification (Meichenbaum) فلسفة التعديل المعرفي السلوكي:

يرى ميتشنبوم أن تعديل السلوك معرفيا يتم عن طريق تقديم التعليمات للذات، والتي تركز الحكم علي تعليم العملاء كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة، وتعليمهم ضرورة التوقف والنظر والاستماع جيدًا قبل صدور أية استجابة، ومساعدتهم علي استخدام الحوار الذاتي وتقديم التعليمات للذات قبل الاندفاع والأسرع في الحكم علي الأمور .حيث "إن التخلص من المشكلة يعنى التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسالبة، واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة موجبة . وعندما استخدم ميتشنبوم بعد ذلك طريقة تشتمل علي التعليمات الذاتية اللفظية التي يقولها المرضى لأنفسهم، وذلك لتدريب حالات الفصام علي تعديل سلوكهم، اشتملت هذه التعليمات اللفظية المستخدمة علي ما يلي:

*إعادة صياغة مطالب المهمة أو الواجب .

*تعليمات أو إرشادات بأداء المهمة ببطء مع التفكير قبل التصرف

*أسلوب معرفي يتمثل في الخيل، وذلك للبحث عن حل.

مثال لاستجابة ضعيفة أو خاطئة، يتبعها إيضاح سبب عدم ملاءمتها.

*عبارات تقدير الذات .

*عبارة تصف كيفية التعامل مع الفشل، وكيفية الوصول إلى الاستجابة المناسبة.

*وتقوم فكرة الأحاديث الذاتية أو التعليمات الذاتية علي فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها.

*الأشياء إلى يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التى يفعلونها.

(عادل عبدالله، ٢٠٠٠ ص ٧٥-٧٦)

ويبدأ الباحث بتناول فنية التعليمات الذاتية Self-instruction بمزيد من التفصيل باعتبارها الفنية الرئيسية لميتشينبوم، وما أضافه زملاؤه إليها من دراسات وبحوث لتأكيد فاعليته، وباعتبارها أيضا فنية حديثة الاستخدام في العلاج النفسي المعرفي الحديث فنية التعليمات الذاتية:

المقدمة الرئيسية المنطقية لفنية التعليمات الذاتية هي أن ما نقوله لأنفسنا أو ما نفشل أن نقوله أن محتوى الحوار الداخلي Inter Diolobueيعطى إشارات ويشكل سلوكنا الظاهري

(كوبلاند وآخرون Copeland ,etal، ١٩٨١)

وكان لتأثير علم النفس المعرفي، وتطور التفسيرات المعرفية الخاصة بضبط الذات، بالإضافة إلى كتابات إليس وبيك عن التحدث مع الذات Self Talkطبقاً للاتجاهات الوظيفية والبنائية- أثره في إثارة اهتمام الباحثين بمراجعة علم النفس المدرسي والتربية والخاصة بالمتغيرات (المدخلات) المعرفية السلوكية في الأداء الأكاديمي والمدرسي، ويهتمون بمدى إمكانية تدريب التلاميذ علي التعليمات الذاتية ومراجعتهم لإنجازاتهم التحصيلية، ويتضمن الاتجاه الوظيفي كيف يتم تدريب الأطفال علي فنيات الإرشاد الذاتي كوسيلة لتحسين أدائهم للمهام والسلوكيات المختلفة.

بينما يتضمن الاتجاه البنائي كيف يأخذ الباحثون في اعتبارهم وضع الطفل ومركزه في التقدم المعرفي وتقويم أدائه من خلال نموذج مراحل بياجيه، وكيف نساعد الطفل علي المشاركة في اكتشاف تعليمات ذاتية خاصة به من خلال تأثر مستواه المعرفي بنوع التدريب الذي يتلقاه . وتبنى دونالد هربرت ميتينبوم Donold Herbar Mecickenboumوزملائه (١٩٧٤) هذا الاتجاه وبدأت أبحاثه ودراساته لاستخدام فنية التعليمات الذاتية.

تطور استخدام فنية التعليمات الذاتية :

استند ميتشينبوم إلى ما قدمه لنا كل من العاملين الروسيين فيجوتسكى vygotsky ولوريا Luria عن التفكير واللغة لتفسير النمو العقلي واللغوي لدى الأطفال ووجود علاقة وثيقة بين التفكير والكلام، وأنه توجد مرحلة ما قبل اللغة

Prelinguistic Plase ويتم فيها استخدام، ومرحلة ما قبل النشاط العقليPreintellecual Phaseيتم فيها استخدام الكلام . وقد طور فيجوتسكى وجهة نظره في انه يتم إدخال التخاطب والتحادث إلى كلام وتفكير داخليين وقد قدم اقتراحا فحواه أن نمو اللغة – الفكر – السلوك ترتبط ببعضها البعض وتتطور في ثلاث مراحل أثناء التنشئة الاجتماعية علي الوجه التالي:

١- **المرحلة الأولى** – مرحلة الطفولة المبكرة – ويتم فيها السيطرة علي سلوك الأطفال بواسطة كلام الراشدين وخصوصًا (الوالدين).

٢- **المرحلة الثانية** – يبدأ الطفل في استخدام حديثه الخاص به لتنظيم سلوكه.

٣- **المرحلة الأخيرة** – وتظهر هذه الوظيفة بواسطة توجيهات الوصلات المعرفية فيما بينها عندما تبدأ الأحاديث الخارجية(المثيرات) في الدخول للداخل ليبدأ في إعداد العمليات المعرفية الوسيطية . ويحاول المعرفيون جعل ذلك الترتيب الخاص بالمراحل السابقة يؤثر في سلوك الراشدين وإعادة البناء المعرفي لهم لتقديم الاستجابة المناسبة.

ووفقا لهذه النظرة فإن النقص أو الزيادة في السلوك يمكن أن ينتج عنه قصور في السيطرة المعرفية علي السلوك في استجابات ضبط النفس (التحكم الذاتي) في المرحلة الأولى، وقصور في استجابات التشجيع الذاتي في المرحلة الثانية.

أما المرحلة الثالثة فيعرض لنا ميتشنبوم إمكانية معالجة هذا القصور عن طريق تعليم العميل كيفية إعادة برمجة استجاباته بمساعدة التدريب علي التعبيرات الذاتية المناسبةAppropriatelySelf expressionويشير ميتشنبوم (١٩٧٤) إلى ذلك الاتجاه علي أنه تعليم العميل التحدث مع نفسه قبل إصداره الاستجابة المناسبة . ففي حالة المشاكل الناجمة مثلا عن الاندفاع، فإن العميل يوجه لمقاطعة تتابع الأحداث السلوكية والمعرفية التي تؤدى إلى رد فعل عدواني عن طريق التفكير الذي يؤدى عن عمد إلى التحدث إلى نفسه بصوت مرتفع، ويتخيل أو يتصور مجموعة من التصورات التي يمكن أن تتعارض مع السلوك الذي كان علي وشك القيام به ويركز تدريب التعليمات الذاتية علي تطويع العميل

لمهاراته Coping skills واستخدامها في المواقف الجديدة، هذه المهارات يمكن الحصول عليها بواسطة القائم بالتدريب من خلال التعليمات الملقاة جهرًا أو همسًا أو تقديم الإشارات المعرفية Cues لينتج العميل السلوك المرغوب، ولذلك فإن هذه الأساليب عادة ما تكون مصحوبة بتدريب العملاء علي اكتساب المهارات الاجتماعية والاتجاهات المقبولة في المواقف المختلفة.

ويذكر ميتشينبوم (١٩٧٤) أن بداية تطور دراسته في أسلوبه المعرفي الخاص بالتعديل المعرفي للسلوك – عندما لاحظ أن بعض المرضى كانوا يكررون بصوت عال لأنفسهم نفس التعليمات التجريبية التي كان يلقنهم بها لتقويم فاعلية الإشراط الإجرائي بإصدارهم كلام صحي Healthytalk وتكرارهم كلمات ومصطلحات قد استمعوا لها من المعالج أو القائم بالتدريب من قبيل (كن متماسكًا- قدم كلاما معقولاً يستحسنه الآخرون)

وقد نجح ميتشينبوم في تعديل سلوكيات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية مثل الاندفاعية والعدوانية والنشاط الزائد عن طريق استخدام فنية التعليمات الذاتية – وقد توصلت نتائج بحوث ميتشينبوم إلى أن التدريب علي التعليمات الذاتية يمكن أن يكون مؤثرًا في تعديل الأساليب المعرفية والاضطرابات السلوكية.

وحدد ميتشينبوم (١٩٧٤) أن فنية التعليمات الذاتية تتطلب تدريب العميل التحدث مع نفسه لكي يتمكن أولاً من ضبط ذاته إزاء موقف ما ربما بصوت خافت أو بصوت عال ثم يستمر في المران والتدريب ليصبح الكثير من مكونات الأداء اتوماتيكيا ويبدأ المران كما قام به ميتشينبوم باستخدام خطة مكونة من خمس خطوات بالإضافة إلى سلسلة من الاستجابات التقريبية .

وهذه الخطوات أو المراحل تتكرر حتى يمكن للفرد الخاضع للتجربة أو التمرن من القيام بكل مستوى بطريقة مريحة وتتم الخطوات علي النحو التالي:

* يقوم النموذج (المدرب) بإنجاز مهمته وهو يتحدث إلى نفسه بصوت عال (نموذج معرفي)

*يقوم الطفل بإنجاز نفس المهمة بتوجيه من تعليمات النموذج Models instructions(التوجيه الذاتي – العلني) Overt, external guidance

*يقوم الطفل بإنجاز المهمة بينما يعلم نفسه Instructing himself بصوت عال Out Loud(التوجيه الذاتي – العلني Overt, external guidance

*يقوم الطفل بإنجاز مهمته هامسا لنفسه بالتعليمات (التوجيه الذاتي الهامس)

*يقوم الطفل بالمهمة وهو يلقى علي نفسه التعليمات (توجيه ذاتي غير معلن ويعتبر التدريب علي التعليمات الذاتية

(التمثيل اللفظي لنموذج السلوك) مشاركة نشطة لممارسة وملاحظة النموذج (المدرب).

وتتحدد أهداف فنية التعليمات الذاتية في التدريب النشط للأطفال علي:

*كيفية فهم الأطفال للمهام المحددة .

*كيفية تحديد العملية الوسطية للمتدرب التي تستقبل المهام والتدريبات التي تتعامل معها.

*كيفية استخدام الوسيط بعد استقبال المهام ليوجه الأداء المطلوب.

ويتبين من هدف ميتشينبوم للخطوات الخمس السابقة تدريب الطفل علي الانتباه باعتباره وأحد المتطلبات الرئيسية للتعلم الناجح حيث تمثل مشكلات الانتباه أحد أشكال عدم النضج المعرفي، وهو يرتبط بالمستوى النمائي للطفل من جهة أخرى. **(إسماعيل الفقى،١٩٨٨)**

إسهامات الباحثين في فنية التعليمات الذاتية :

قام عدد من المهتمين بالتربية باستقصاء خاص بالانتباه الانتقائي وكتبوا تقريرًا عن دراسات كاجان حول السلوك الاندفاعي والانتباه.

حيث أشار كاجان وآخرون (١٩٦٦) إلى أن الأطفال العاديين يلجأون إلى الحلول البديلة أثناء عملية حل المشكلة ولكي يقيس مقدرة الأطفال علي الاندفاع صمم اختباره الشهير الأشكال المألوفة The Matching familiar test (MFFT). ووجد كاجان أن هناك علاقة بين الاندفاع والانتباه الانتقائي حيث تبين أن الذين يسجلون أرقامًا عالية في مجال الاندفاع يعتبرون أكثر ميلا

لصرف الانتباه وأقل تركيزًا واهتماما من أولئك الأطفال الذين يسجلون أرقاما عالية في مجال التأمل والتفكير.

وناقش بحث ديجات Digate (١٩٧٨) تحليل الفنيات المستخدمة في تعديل السلوك الاندفاعي ومن بينها فنية (التعليمات الذاتية وحل المشكلات) وتوصلت إلى أن تلاميذ التجربة الذين طبق عليهم اختبار(MFFT) يميلون إلى تقديم استجابات ضعيفة عند حلهم للمشكلات، ودلت نتائج البحث علي أن قصور التلاميذ يرجع لعوامل التفكير – التعبير الشفوي – نتائج الاستجابات، تمثل النماذج والتي تعتبر مفاتيح ضرورية لتقليل الاستجابات الاندفاعية، وقد أفاد كل عامل بشكل إيجابي في تغيير تحصيل التلاميذ علي اختبار (MFFT)، واكتشفت ديجات كذلك معيارين اعتبرتهما حاسمين في تعميم فنية التعليمات الذاتية علي عملية التحصيل الدراسي هما:

يجب تطوير التدريب من الوضع المعملي العقيم (مكان التجريب أو التدريب) إلى المواقف العملية للتعليم داخل الفصل وإذا لم يتم التدريب علي أداء المهمة داخل الفصل، وهي البيئة التعليمية سيحدث نوع من التأخر في التحصيل الدراسي.

يجب تنمية وتطوير درجة نشاط الأداء المعرفي للمدربين أو المعلمين لكي يتوفر للتلاميذ الدور المناسب للنموذج Appropriate role Modelوأضاف أمير جيروم Ammer,Jerom(١٩٨٠) إلى تناقص أداء التلاميذ التدريجي الخاضعين لتدريب التعليمات الذاتية يرجع إلى عدم وجود متابعة لاستمرارية ضبط الذات لدى التلاميذ، بمعنى أن هناك جهدًا قليلاً يبذل لتقوية وإعادة تنفيذ فنية التعليمات الذاتية عند انتهاء التدريب.

وقد أشار كندال Kendall (١٩٨٢)في دراسته عند انتقاده للباحثين إلى افتقارهم علي استخدام إحدى خطوات ميتشينبوم (التعليمات الذاتية الشفوية فقط) حيث أكدت دراسته فاعلية التعليمات الذاتية بخطواتها ككل للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أو عجز في ضبط الذات وافترض أن ذلك يرجع لنقص مهارة التفكير من جانب التلاميذ مما يجعلهم يصدرون الاستجابة الاندفاعية.

وقد أكد أيضا أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تنمية مهارات خاصة بتقييم أفضل الحلول البديلة

وفي دراسة أخرى أشار كندالkendall(١٩٨٤) إلى ثلاثة عوامل لنجاح تدريب التلاميذ علي إدارة ضبط الذات وذلك أثناء تنفيذه لفنية التعليمات الذاتية الشفوية وهي ما يلي:

يجب أن يأخذ المدرب في اعتباره القدرة المعرفية Cognitive Copacityللتلاميذ:

*أهمية استخدام أسلوب الحوافز مباشرة بعد التدريب.

*يجب أن يضع المدرب خطة لتعميم المؤثرات المؤدية إلى *نجاح فنية التعليمات الذاتية مع الأطفال المتخلفين عقليا.

*كما أشار إلى ضرورة إدراك المعلم لقدرة التلاميذ علي *معالجة المعلومات Processinformation لان نقص المهارات الاستقبالية للتلاميذ receptive skillsيؤدى إلى *نقص الفائدة التي تحققها النماذج المعبرة عن خبرات يمكن ملاحظتها Observed modeling experiences، وأنه *يجب علي المعالجين أو المدربين أن يهتموا بصورة اكبر بمستوى درجة اهتمام الفرد بالانتباه أثناء المهمة فبدون ذلك لن يتحقق النجاح كاملاً.

وقد ذكر كندال بعض الأساسيات التي تؤثر تأثيرا ايجابيًا علي نجاح التدريب وهي:

*يحتاج المدرب إلى تنمية علاقة طيبة ودودة مع الأفراد المتدربين.

*يجب توافر المواد المشوقة للتدريب والمناسبة لسن الأفراد.

*يجب وضع جدول للتدريب يتناسب مع وقت الأفراد.

*تعتبر الجوائز حافزًا إضافيًا للسلوك المناسب.

*إعداد الأدوات والمهام اللازمة والمكان المناسب للتدريب.

*إجراء التدريب الجماعي للأفراد المندفعين وإعطاء مزيد من الاهتمام لتدريب الأفراد الذين حصلوا علي درجات مرتفعة في الاندفاعية ويستجيبون ببطء للبرنامج التدريبي.

الدراسة الاجتماعية والنفسية المحددة للمستوى التعليمي لكل فرد لتحديد الخبرات التدريبية التي تناسب كل فرد.

*ويحتاج المدرب إلى إعداد وكتابة نصوص ومهام التدريب.

*يسجل المدرب التعبير اللغوي وأسلوب التفكير للأفراد المندفعين أثناء عملية التدريب.

*يقوم المدرب بتشجيع الأفراد علي الاستخدام المبتكر للغة، وتشجيعهم علي الاستجابات المتوافقة مع الموقف.

وتأسيسًا علي ما سبق فإن الأساس النظري لفنية التعليمات الذاتية هي أن السلوك والمشاعر يتم التحكم فيها عن طريق التعليمات الذاتية والتي يتم إدخالها في مرحلة الطفولة، ويمكن أن تنمو أيضا نماذج غير توافقية من التفكير وتعد غير متكيفة أو سيئة التوافق . وينظر المعرفيون إلى ذلك بأن هذا السلوك إنما هو جزء من سلسلة الاستجابات الاتوماتيكية الصادرة عن وعى العميل الذي تشربه في مرحلة طفولته، وأن أحاديثه الخاصة تحدد المهام التي يمكن أن يؤديها في موقف معين.

ويتم التقدير التشخيصي للأفراد ذوى المشكلات من ثلاث جوانب:

الجانب المعرفي : فمعارف المريض تطلق أن تنتج السلوك اللاتوافقى والذي يصبح تلقائيًا وغير مدرك أن يتم بدون وعى.

الجانب الوجداني : حيث يتصف أداء المريض بالقلق والاضطراب.

الجانب السلوكي : ويصنف بالاندفاعية والعدوانية والنشاط الزائد ويتركز تعديل أو علاج السلوك المعرفي- علي استخدام التعليمات الذاتية في تعلم جديد ومحو المعارف اللاتوافقية من البناء المعرفي للمريض وإحلال ما تعلمه من مهارات توافقية جديدة.

ويتم التعديل أو العلاج المعرفي من خلال استخدام تعليمات ذاتية لتطوير نماذج الاستجابة، ويقوم التدريب بوضع المعرفة الجديدة للمتدرب ليحول ويعالج مخزون المعلومات لديه بحيث تبدو في صورة رموز لفظية عند استقبال المثير بتسلسل مناسب، وكذلك من أجل إعادة البنية المعرفية للسلوك المناسب وإذا كانت عملية التحويل تتحول إلى رموز خاطئة فسوف يصبح سلوك المتعلم سئ

في توافقه، وهذه النظرية مشتقة من الدراسات النمائية للأطفال الذين يستخدمون التعليمات الذاتية اللفظية لمساعدة أنفسهم وتطوير مهاراتهم المختلفة، ويتبع هذا أن التعليمات الجديدة المقدمة يمكن استخدامها في تطوير مهاراتهم الأكثر ملائمة، وعندما يكتسب الطفل المادة المعرفية الجديدة تصبح التعليمات الذاتية في الوعي، ويتم أداء المهارة بشكل تلقائي أو بدون عمليات لفظية واعية، ومع هذا فإن الشخص يسلك كما لو كان يتبع تعليمات معينة، وهذا يعد ميزة هامة لأن الطريقة الحديثة في العلاج أو تعديل السلوك تؤكد أن المريض يسلك سلوكًا كما لو كان مشوشًا معرفيًا.

وعلى هذا الأساس فإن السلوك الاندفاعي للتلاميذ يمكن تغييره وتعديله، فالمعلمون ينصحون تلاميذهم في المواقف الاختيارية بمناقشة أنفسهم قبل الإجابة ومحاولة تعلم تنظيم استجاباتهم، والحديث إلى الذات وتقييم الاستجابة بهذه الصورة من شأنه أن يؤثر علي التفكير والوجدان والسلوك مما يؤدى بالتالي إلى ضبط الاستجابة المعلنة.

وعادة ما نجد الطفل الذي يسرع في تقديم الاستجابة ويكتشف أن استجابته خاطئة قد يشعر بالندم وقد يلوم نفسه، وغالبًا ما يرجع اندفاعيته إلى عادات ألفها.

مما تقدم يتضح لنا أن فنية التعليمات الذاتية تعنى التدريب علي الحديث مع الذات قبل إصدار الاستجابة لأي موقف أو مشكلة وذلك بهدف إحداث تغيير في السلوك الاندفاعي أو التلقائي غير المتوافق أحيانًا.

ويعنى ذلك أن نبدأ بتدريب الطفل علي ضبط النفس Self – Control من خلال مهام محددة ومحسوسة ثم نتدرج معه ليستطيع ضبط نفسه، والوقت الذي يستغرقه في الاستجابة الكاملة، وتقويم استجابته المعلنة، ويستلزم ذلك تعليم الطفل تعليم الطفل تأثير العوامل البيئية في سرعة الاستجابة غير المتوافقة، وإمكانية توسيع مدى مجال الاستجابة لمنحة خبرة النجاح وإتاحة فرص التعزيز أو التقدير المتاحة وبذلك يستطيع أداء الاستجابة المتوافقة للموقف عن طريق ضبط نفسه أي أننا نريد أن ندرب الطفل من خلال هذه الفنية علي الآتي :

أن يدرك الطفل ويعرف ناتج سلوكياته غير الملائمة من خلال إعطائه المعلومات، وكذلك تحليل مضمون المشكلة وتعلمه كيف يتصور المشكلة، وكيف ينظم أفكاره، وكيف يؤدى الاستجابة الأفضل إزاء المشكلة.

الحرص علي تقديم تصورات أو تخيلات تحل محل السلوكيات غير الملائمة وأهمية الانتباه وضبط الذات، وتقديم التعزيز المناسب مما يساعد علي تنظيم خبرات الطفل حول التصور الجديد لمواجهة مواقف الحياة.

وتستهدف فنيات تعديل السلوك مساعدة الأطفال المندفعين عينة الدراسة الحالية علي إنجاز وحدات متتابعة من السلوك الذي يتكون عادة من عدد من الوحدات السلوكية المتصلة، ولكي يحقق الطفل المندفع ذلك فإنه يقوم بعدد من المهام السلوكية التي تمكنه من تحقيق ذلك، وتتراوح هذه المهام من البساطة مثل الانتباه إلى تعليمات المدرب أو شرح المعلم مثلا أو طريقة الاستذكار، إلى التعقيد مثل القيام بالمناقشات وإجراء الحوار واتخاذ القرار، وبتحديد هذه المهام بدقة وقيام الطفل بتطبيقها من فترة إلى أخرى عن طريق التدريب، وملاحظة نفسه أثناء التعامل مع الآخرين ومدى التزامه بالمهام، واستمرار تطبيقها من فترة إلى أخرى فمن المحتمل أن يحقق نتائج ناجحة، ويكتسب مهارة تنفيذ هذه الخطوات بسهولة أكثر وبصورة طبيعية حتى يتمثلها وتصبح جزءًا من أدائه الفعلي ويتضمن الأسلوب الذي يراه الباحث لتنفيذ الفنيات المستخدمة حيث:

*يقوم الباحث بدور النموذج بمشاركة الطفل المندفع في تحديد المهام المراد إنجازها بدقة، أثناء تطبيق البرنامج.

*يقوم الباحث بشرح وتوضيح القيام بهذه المهام للطفل، وإعطائه التعليمات الخاصة بها *ويقوم بتنفيذ تدريب تعليمي كنوع من تمثيل الدور قبل تطبيق البنود الأخرى من البرنامج.

*يطلب الباحث من الطفل القيام بهذه المهام كما مثلها أمامه، وذلك في ضوء التعليمات.

*يطلب الباحث من الطفل إعادة القيام بهذه المهام ولكن هذه المرة دون تدخل منه.

*يقوم الطفل بعد ذلك بممارسة هذه المهام بين الجلسات التدريبية أي تطبيقها في الواقع الفعلي.

*مراجعة ما قام به الطفل بين الجلسات مع الباحث، والقيام بالمناقشة الموضوعية، وقيام الباحث بتدعيم جهود الطفل ومساعدته علي التدعيم الذاتي كمكافأة علي جهوده السابقة.

ويتبين لنا مما سبق أن تعلم الطفل أن يتوقف ويتأمل، أن يستمع، أن يفكر قبل أن يبدأ أي عمل وفنية التعليمات الذاتية تتوافق من حيث مضمونها إلى تناول المواقف والمهام والمشكلات بأسلوب علمي ومنطقي.

ب. فنية حل المشكلة Problem Solving

يذكر جون ب. فوريت وكن جودريك John P.Foreyt ,Ken Goodrick(١٩٨١) أن درريلا Drarilla.T، جولد فريدGold Fried ,M.R (١٩٧١) استخداما فنية حل المشكلات في إمداد المريض بالوسائل والمهارات المعرفية الناقصة لتحقيق الاستجابات الضرورية اللازمة لتحقيق التوافق – ولإعادة البناء المعرفي لديه.

ويهتم المعرفيون في حل المشكلة بما يحدث في عقول الناس أثناء قيامهم بحل المشكلة فقد يلجأون إلى قياس زمن حل المشكلة أو إحصاء عدد الأخطاء المرتكبة أثناء الحل أو تدوين المصادر التي استعملوها في هذه الأثناء . ومن اجل تعرف أكثر علي عملية التفكير أثناء حل المشكلة – يطلب الفاحص أو المدرب من المفحوصين أن يفكروا بصوت مرتفع وذلك قبل حل المشكلة وهي إحدى خطوات فنية التعليمات الذاتية.

ويتضمن سلوك حل المشكلة تحديد الاستجابة الصحيحة في موقف جديد حيث أن التوصل إلى الاستجابة أو الحل الصحيح هو الذي يميز عمليات حل المشكلة عن العمليات الأخرى مثل التفكير الابتكاري أو التداعي الحر أو استعادة الذكريات.

(ار نوف ويتيج،١٩٨١، ترجمة عادل عز الدين وآخرون : ٢٨٩ ٢٩٧)

وتتشكل الفرضية النظرية لفنية حل المشكلة في أن الأشخاص المنحرفين وجدانيًا والمشوشين يعدون ضعفاء في قدرتهم علي حل المشكلات، وإدراكهم

للبدائل السلوكية للاستجابة تكون اقل، ولديهم توقعات غير صحيحة فيما يتعلق بنتائج سلوكهم.

وتوجد عدة أسباب تعوق التلميذ عن تقديم استجابة مناسبة مبنية علي تفكير سليم تؤدى إلى اضطراب تفكيره من بينها: عدم القدرة علي التركيز – تشتت الانتباه بين أصول المسائل وفروعها أو سرعة التنقل بين شئ وآخر دون الإلمام الكافي للعامل الرئيسي أو يفشل في تحليل تطور الموقف المشكل أو الفشل في استخدام المهارات اللازمة والمنظمة لحل المشكلة.

وعادة ما يلجأ التلميذ إلى عدة أساليب لحل أي مشكلة تواجهه منها:

*سلوك المحاولة والخطأ الذي يجرب فيه الطفل عادة حلول بعضها يفشل وبعضها ينجح.

*السلوك الانعكاسي الذي يعتمد علي الاستجابة ورد الفعل.

*التفكير المباشر المنطقي حيث يحاول استخلاص حل للمشكلة.

*التفكير الاستقرائي الاستنتاجي حيث يحاول الاستدلال علي طرق حل المشكلة.

* الاندفاعي الذي يخلو من التأمل والتروي.

وواضح أن بعض الطرق أفضل من الأخرى، وقد يستخدم التلميذ أكثر من أسلوب لحل المشكلة وتوجد أساليب أخرى تتفق والنمو العقلي ونوعية المشكلات

(حامد العبد، نبيل حافظ :١٩٩٦: ١٦٠)

نظريات حل المشكلة :

تعددت واختلفت الآراء حول سلوك حل المشكلة، وذلك بتعدد النظريات مثل نظرية المثير والاستجابة والجشطالت وتجهيز المعلومات، وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات:

نظرية المثير والاستجابة:

تذهب نظرية المثير والاستجابة التقليدية إلى أنه يمكن حل المشكلة باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ حيث يتم اختيار احد الحلول أولا فإذا ما تبين عدم جدواي يتم الانتقال إلى حل آخر، وهكذا حتى يتم العثور الحل الصحيح.

ويفترض أصحاب النظرية أن مختلف الحلول تشكل تنظيمًا هرميًا للعادات Habit Hierarchy حيث يعتقد إن أفضل أسلوب متعلم للحل – يجرب أولا ثم الذي يليه وهكذا في ثنايا سياق متسلسل من الحلول الممكنة.

وفضلاً عن ذلك غالبًا ما يركز أصحاب هذه النظرية علي استخدام التوسط Mediationفي حل المشكلة، حيث يرون أن التوسط هو ارتباط فقرتين ليس بسبب وجود شبه مادي بينها وإنما لأنهما يشتركان في إحدى الخصائص الأخرى، بمعنى أنه تمثل داخلي InternalRepresentation لفظي للحلول الممكنة لفظيًا أو فإنه يكون في وسعه أن يقبل أو يرفض إحداها قبل أن يشرع في تجربته وبعد هذا من قبيل المحاولة والخطأ الكامنة.

ويتضح مما سبق أن نظرية المثير والاستجابة تعتمد علي التجارب للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة – وهي في هذا تلغى عمليات التفكير من حيث دراسة المشكلة وجمع بيانات عنها للتعامل وفق خطة مدروسة، وقد تفيد هذه النظرية في حالة عدم وجود وضوح للمشكلة أو تعقيدات تعوق الفرد في جمع البيانات عنها. وهي في هذا لا تفيد في أي نشاط تعليمي، وتؤدى الإخفاق الأفراد عندما يتعرضون لاختيارات في المواقف أو المشكلات.

نظرية الجشطالت :

من أقدم النظريات المعاصرة لحل المشكلات، ويؤكد أصحابها علي عدم كفاية التفسير التبسيطي للذهن في تفسير الظواهر القابلة للمشاهدة، بيد أن هذا الافتراض الكلىHolistic Postutateالذي تستند إليه النظرية قد أعاق كثيرًا من البيانات المفصلة للأحداث المعرفية للمشكلة ويرون أن حل المشكلات يتم حينما يحدث الاستبصار، حيث يتضح أن الحل المفاجئ يحدث حينما يقوم المفحوص بعملية تنظيم إدراكي للمثيرات الموجودة في البيئة – يؤدى إلى تقديم الاستجابة الصحيحة دون أو يسبقه إلا القليل من الخطأ أو لا يسبقه خطأ.

ويقر أصحاب نظرية الجشطالت بأن أسلوب المحاولة والخطأ ربما يعد ضروريًا في المشكلات الأكثر تعقيدًا لأن المفحوص لن يكون في وسعه إدراك مثل هذه المشكلة في إطارها الكلى، ومن ثم لن يستطيع إعادة التنظيم الإدراكي لها الإطار.

وقد أوضح علماء النفس الجشطالت كيف يصر المفحوصون علي استخدام إحدى صور الحل حتى حينما يصبح في الإمكان استخدام حل آخر أفضل، وحينما يتضح للمفحوصين كيف يعيدون بناء إطار المشكلة، فإنهم سرعان ما يتبعون الحل الآخر – وهذا الإصرار يعرف بالتأهب الإدراكي وثمة شكل له يطلق عليه التثبيت الوظيفي Functional Fixationوهو يتمثل في عدم القدرة علي الإتيان باستعمالات أخرى لشئ معين عدا أكثر استعمالاته شيوعًا.

(ارنوف ويتيج، ١٩٨١، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون :٥٩٣)

يتضح مما سبق أن الجشطالت لم تقدم لنا تفسيرًا عقليًا مقبولاً لعملية الربط بين المشكلات والحلول أو الأهداف في حل المشكلة، كما أنها لم تعتمد علي تحليل البيانات والمعطيات وإنما اعتمدت علي الاستبصار غير المفسر، الأمر الذي تراه غير مناسب للاستفادة منه في إعداد برنامج الدراسة الحالية.

نظرية تجهيز المعلومات Information Procssing

تستند هذه النظرية إلى نموذج الحاسب الآلي، فيشير مصطلح المدخلات إلى عملية استقبال المعلومات، وما يترتب عليها من اكتساب لها والمعلومات هنا تشير بصورة عامة إلى الأحداث المختلفة كالمثيرات أو البيانات أو البرامج التي تتكون منها المدخلات بمعنى أنها تمثل أي حدث يزيد من اليقين أو يقلل مقدار الشك، ومن ثم يمكن القول بأنه كلما زاد مقدار اليقين أو قل مقدار الشك، دل ذلك علي كمية المعلومات المكتسبة، ويصف مصطلح المعالجة عملية اختزان المعلومات وما قد يطرأ عليها من تعديلات أو ما قد يحدث من فقد للمادة المتعلمة، ويشير مصطلح المخرجات إلى الاستجابات التي تعبر عن ما تمم حفظه همن المادة المتدخلة وتمت معالجته بالفعل . ويمكن أن تتميز دراسة معالجة المعلومات بالكفاءة حيث تتناول مشكلات أكثر تعقيدًا من مجرد تجارب المثير والاستجابة، والجشطالت البسيطة وقد تستخدم نظم العد العشري وهي مجموعة قواعد تساعد علي حل المشكلة، حيث يؤخذ في الاعتبار جميع البدائل ويتم حصر كل الحلول المحتملة، ومن ثم يتم تحديد الاستجابة الصحيحة، وتستخدم طريقة أخرى لحل المشكلات وهي طريقة مساعدات التوجيه، فهي تعتبر بمثابة حساب تقريري يتخذ مداخل اقتصادية إذ تشير بالنجاح في حل

المشكلة، ومع ذلك فمن الضروري أن نكون واقعيين عند استخدام الحاسب الآلي، فمثلاً يمكن للحاسبات الآلية أن تحتفظ بمقادير كبيرة جدا من المعلومات في الذاكرة، لكنها غير مناسبة لأنه لا يحاكى أداء الإنسان بالضبط.

(سيد عثمان وفؤاد أبو حطب،١٩٧٨ :١٠٥-١٠٧)

وتركز هذه النظرية علي العملية التي تتوسط المدخلات والمخرجات، وتقدم نموذجًا حسنا للربط بين المعطيات والأهداف (المدخلات والمخرجات) فضلاً عن تأكيد العمليات الفكرية التي تجرى عند تجهيز المعلومات عند استجابة التلميذ للأداء علي مشكلة ما والتي يعد فيها مجموعة من التصميمات للعمليات التي تؤدى إلى حل المشكلة، ويدرس أفضليات كل تصميم، ويستند أصحاب تجهيز المعلومات إلى إقامة نمط الحل وهو في حالة تفكير بصوت عال حين يتقدم نحو إنجاز الهدف المطلوب.

وفي ضوء ما سبق عن نظريات المثير والاستجابة، والجشطالت وتجهيز المعلومات يتضح أن هناك فروقًا بين أسلوب تجهيز المعلومات في حل المشكلة وبين أسلوب المثير والاستجابة ففي حين يركز أصحاب المثير والاستجابة بوجه عام علي الشروط الخارجية لاكتساب قاعدة الحل يبدى اتجاه تجهيز المعلومات اهتماما اكبر بوصف الطبيعة الدقيقة للعمليات الداخلية التوسطية، وهو ما يعنى كيف يدير الطفل ذاته ويتعامل مع أفراد آخرين قام كل منهم بتكوين نظام تجهيز فريد خاص به، وليس بالعلاقة التي تراها السلوكية التقليدية القائمة بين مثير (مدخلات) واستجابة (مخرجات) بدون تأمل وفحص بالعملية الوسيطة.

وتأسيسا علي ذلك – يتبنى الباحث إعداده للمشكلات التجريبية في دراسته الحالية علي التفكير الجهري أو بصوت عال أثناء تدريب الأطفال المندفعين أثناء البرنامج لخفض الأسلوب الاندفاعي لديهم ويتم التقدير التشخيصي للأفراد غير القادرين علي التعامل مع المشكلات من جانبين:

الجانب المعرفي : ضعف قدرة الأفراد علي حل المشكلات، وفقدان التصور المحتمل في الوسائل والمهارات، أو نقص في المعنى والتخيل أو فقد القدرة علي تمييز العلاقة بين السبب والنتيجة.

الجانب السلوكي : وضوح الاضطراب السلوكي أو الانحرافي ويتم تعديل السلوك المعرفي بتعليم الأفراد غير القادرين علي التعامل مع المشكلات على كيفية تحديد المشكلة، وتوليد حلول بديلة واختيار أفضل هذه الحلول– وذلك من خلال التدريب علي مراحل حل المشكلة .

التدريب علي حل المشكلة :

يلجأ التلميذ إلى الاندفاعية عند حله للمشكلات أو المواقف التعليمية لنقص المهارات والقدرات اللازمة لحل المشكلة ويتم التدريب بمجموعة من الخطوات، وفي كل خطوة يكتسب فيها الطفل المندفع التريث والتروي من خلال جمعه للبيانات والمعلومات وفحصها ومقارنتها واختبار صحة فروضه وحلوله المقترحة، وأفضل الحلول التي يتم تيقنه منها لإصدار الاستجابة المناسبة، وتكرار هذه الخطوات أثناء التدريب ببطء استجابته الاندفاعية وينمو أسلوب التروي لديه ويقل عدد أخطائه. وعلى سبيل المثال قدم روسمان Rossman١٩٣١ سبعة خطوات لحل المشكلة، بينما قدم كل من جون ديوى John Deway١٩٣٣، بولوى Poloy١٩٤٥، جابر عبد الحميد ١٩٨٥ خمسة خطوات لحل المشكلة.

وعلى الجانب الآخر قدم جيلفورد وآخرون Guilford etal١٩٦٠، دانيالDanil١٩٧٨، ميتس وآخرون Metes and etal١٩٨٠أربعة خطوات لحل المشكلة (**أمينة عثمان،١٩٤٤**).

وآيا كان عدد المراحل، فإن تدريب الطفل المندفع علي اتباع أي من هذه الخطوات تساعد علي التأني في حياته بشكل عام من خلال :

ا-الشعور بالمشكلة:

يتعين علي الطفل أو التلميذ أن نساعده علي تأمل ذاته وتنمية أو إيقاظ مشاعره بوجود مشكلة وتعريفه بمشكلته والنتائج المترتبة عليها وتنمية إدراكه بالإحساس بالمسئولية إزاء المواقف التي يتعرض لها وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

تكوين وتنمية شعوره بالحاجة إلى حل المشكلة.

تدريب الطفل أو التلميذ علي إدراك الجوانب الايجابية في قدراته وشخصيته.

تدريب الطفل أو التلميذ علي التعامل مع الخبرات الفاشلة في محاولاته للنجاح في مواقف حياته.

التعزيز الايجابي للطفل أو التلميذ عند تقديمه محاولات حل المشكلة.

ب- **جمع البيانات:**

قد يكون الطفل أو التلميذ غير قادر علي جمع المعلومات أو الملاحظة الدقيقة أو تنظيم المعلومات أو تفسيرها وعلى القائم بالتدريب مساعدته علي وصف المشكلة، ووضع التقدير الدقيق لدرجة صعوبة المشكلة، وأن يسأل نفسه كما في فنية التعليمات الذاتية لتقديم صياغة دقيقة لمشكلته كما يقوم القائم بالتدريب علي مساعدة الطفل علي معرفة بعض المبادئ والمفاهيم التي تنشط أفكاره للعمل تجاه المواقف، وعند جمعه للبيانات المتاحة كما يقوم بتقويم عقبات كل مهمة كلاعب الشطرنج، وأسلوب مواجهتها ويجب أن يدرك الطفل أن الصعوبات التي تواجهه أثناء معالجته للمشكلة ترجع إلى عادات الدراسة السيئة أو عدم كفاية خبرته ونقص استعداداته لإعداد احتمالات بديلة لكل مشكلة.

ج- **تحليل المشكلة :**

يعتمد نجاح جهود الطفل في حل المشكلة علي تحليله الصحيح لها فكثير من البيانات الخاصة بالمشكلات قد تكون غامضة وغير دقيقة، ولذلك فإن البيانات والمعلومات التي تحتاج إلى جهد تسهم في تحديد المشكلة.

وقد أجمع الباحثون علي اختلاف توجهاتهم كما تشير(**أمينة عثمان،١٩٤٤،٩٨**) أن التلاميذ ذوى الأداء المنخفض في اختبارات القدرات العقلية عادة ما يتعجلون في استيعاب التعليمات أو أنهم يتجاهلونها كلية.

ويشير محمود عبد الفتاح(١٩٩٠) أن التلاميذ ذوى الدرجات المنخفضة في اختبارات الذكاء يتكرر فشلهم عن كل المعلومات المتضمنة في حل المشكلات واستخدامها ويبدو أن الأداء الضعيف في الاختبارات يرجع جزئيًا علي الأقل – إلى الفشل في تخصيص وقت لتحليل المشكلة بكفاءة، وقد أكد علي

أن التدريب علي تحليل المشكلة عادة ما يحسن من درجات الأفراد في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي.

ويرى المعرفيون أن مرحلة تحليل المشكلة تمر عمليات داخلية فيها عملية التمثيل Pepresentation ويقصد بها بياجيه كما يشير سيد عثمان فؤاد أبو حطب (١٩٨٧: ٥٤) إلى أن الفرد في محاولته التكيف مع الظروف والمشكلات الجديدة يقوم بتكوين مخططات أو أبنية وهي تمثلات داخلية لفئة من الأفعال أو أنماط الأداء التي تسمح للفرد أن يفعل شيئا داخل الذهن " تصور عقلي " دون القيام بنشاط صريح أو ظاهر، وتعد هذه التمثلات الداخلية شبكة من المعلومات المنظمة والمتفاعلة التي تم استيعابها وتتميز بالمرونة.

وقد أكدت الدراسات التجريبية أن المهرة ممن يحلون المشاكل (المتروين) يستغرقون وقتًا اقل، ويكونون أكثر دقه في إستراتيجيتهم لحل المشكلة، وذلك بالمقارنة بالأفراد الأقل مهارة في حل المشكلات (المندفعين).

حيث اكتشف كثير من الباحثين أن التلاميذ ذوى الدرجات المنخفضة في الاختبارات المندفعين يستغرقون وقتا أطول ويرتكبون أخطاء أكثر أثناء محاولتهم الإجابة علي الأسئلة، فهم غالبًا ما يستجيبون معتمدين علي عدد قليل من الدلالات وعلى مشاعرهم أو انطباعاتهم، علي الرغم من انه من الممكن الحصول علي قدر أكبر من المعلومات ببذل جهد أضافي صغير، كذلك لا يقومون بتقسيم المشكلات إلى مكوناتها الفرعية.

وقد وصف كثير من العلماء ضرورة التوقف عن الانشغال الشعوري بالمشكلة فترة تتراوح مدتها بين دقائق وأسابيع يطلق عليها مرحلة التحصين Inenbation Periodحيث يقوم الفرد بجهد مستمر في العمل في مشكلة ما أو مهمة غالبا ما يجعله يثبت علي تكتيكات وأفكار معينة، وبعد فترة من الراحة أو تغيير الظروف التي يتم فيها العمل في المشكلة أو المهمة يبدو أنها يمكن أن تغير اتجاه التفكير بيسر أكثر.

(ارنوف ويتيج، ١٩٨١، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون)

د-اختيار الحلول:

يتمثل سلوك حل المشكلة في تحديد الحلول التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الهدف وتأخذ هذه الحلول شكل فروض أو حلول فعلية، وإذا ما تصادف أنه ليس ثمة حلول تلوح في الأفق فإن المشكلة ينبغي أن تنحي جانبًا كفترة تحضين أو علي أمل التوصل إلى حل مفاجئ عن طريق الاستبصار.

وتساعد الخبرات السابقة علي التعلم وحل المشكلات، وفي بعض الأحيان تساهم القدرات العامة لدى الطفل علي حل المشكلات، ويشير علماء السلوك إلى أن الكائنات الحية قد اكتسبت تأهبًا للتعلم أو أنها تعلمت أن تتعلم learning tolearn، وكذلك التلاميذ أيضًا يتعلموا أن يتعلموا فبعد أداء التلاميذ الاختبارات التي يطبقها العديد من المعلمين يتكون لدى الكثير منهم (وعي بالاختبارات) بحيث يمكنهم تخمين الأسئلة المحتمل أن تتضمنها الاختبارات التالية، فهم يتعلمون مهارات عامة، مثل كيفية استبعاد البدائل غير المحتمل صحتها في أسئلة الاختيار من متعدد، وكيفية كتابة مقالات جيدة مترابطة منطقيًا أو وكيف يفكرون بطريقة علمية، ولذا يتجه التربويون إلى التخلي عن الطرق التدريسية التقليدية، ويهتمون بتدريب التلاميذ علي أساليب متعددة منها الأسلوب الكشفي الذي يعتمد علي الخطوات العلمية بالرغم مما يوجه له من نقد لاحتياجه إلى وقت طويل مما يقلل من حجم المادة الدراسية التي يتعلمها التلاميذ.

(رشدي فام، ١٩٧٤:٣-٧)

وفي ذلك يري جابر عبد الحميد (١٩٧١) أن يجب تغيير المناهج تغيرًا ثوريًا يسهم إلى حد كبير في الاتجاه الكشفي وأن أفضل طريقة أن يتعلم الفرد كيف يعلم نفسه أو ما يسمى بالتعلم الذاتي، بالإضافة إلى ما أسفرت عنه بحوث بياجيه وتأملاته النظرية التي تؤكد ضرورة الأخذ بالاتجاه الكشفي في تعلم المفاهيم،وما أكده برونر أن التعلم الكشفي طريقة لتدريب التلاميذ علي حل المشكلات، ويعد مطلباً تربويًا هامًا يحل محل التعلم بالحفظ الصم والتفكير المقيد الذي يلجأ له المعلمون. **(آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٨٤، ٣١١)**

ويتفق التربويون علي أن أهمية تدريب المعلمين علي استخدام أسلوب حل المشكلات إذ أنه يساعد التلاميذ علي تحمل المسئولية وينمي مفهوم الذات لديهم،

ويكتسبون مهارات التخطيط والتنظيم والقدرة علي الاتصال، بالإضافة إلى تعميم هذه المهارات أثناء التعامل مع الحياة.

وأن مراعاة المعلمون للفروق الفردية التي يغفلونها ضرورة عند تعليم التلاميذ إذ أن مهارة حل المشكلات تتوقف علي مستويات النمو العقلي لهم، وتعتمد عليه وفي ذلك يري كاجان Kagan (١٩٦٦) أن التلاميذ لا يتساوون في فاعلية أدائهم في حل المشكلات حيث أن هناك فروقًا في أساليب التصور الذهني وفي مستويات النمو العقلي، لذلك يجب عند التدريب أن يجرب المعلم أنواعًا مختلفة من حل المشكلات.

وعلى هذا الأساس تمثل مراحل حل المشكلات الطريقة العلمية في التفكير، وأن كانت تتعدل وتتبسط إجراءاتها المعروفة لتكون في مستوى النمو العقلي للتلميذ، ويتم تدريبه علي دقة البحث والتأكد من صحة المصادر والبيانات وإدراك مدى تداخل العوامل الذاتية،وكيف يعيد تنظيم أسلوب تفكيره أثناء كل مرحلة، وهو في كل ذلك يتعلم كيف يبطيء slow downفي تقديم استجابته الاندفاعية، كما يتم تدريبه علي تنظيم خبراته المختزنة في الذاكرة حتى يقل عدد أخطائه المرتكبة، وخلال ممارسته لأسلوب حل المشكلة يكتسب التفكير المتأني الذي ينمو بشكل منظم و مخطط_ بمعني أنه يتعلم كيف يصنف، يقارن، يميز، يستكشف، وكيف يستخلص النتائج والتعميمات، وكيف نساعده في تقديم تساؤلاته واستفساراته ليحدد التلاميذ بعد ذلك العلاقات بعضها ببعض، وبالتالي تقديم استجابة متروية مدروسة، ويؤكد المعالجون المعرفيون أمثال جولد فرايند Gold Friend، دي زورلا Dizurillaعلى أهمية التركيز علي العوامل المعرفية المفقودة أو الغائبة التي تؤثر علي تعرف الطفل المندفع علي حل المشكلة، وتدريبه علي كيفية التعرف علي المشكلة، وتحليلها وتقديم الحلول المحتملة لها والتدقيق في اختيار الحل الأفضل،واختبار كفاءة اختياره (لويس كامل مليكة ١٩٩٠) بينما يركز ميتشينبوم علي تدريب الطفل علي مهارات المواجهة، وعلى تعلم الطفل كيف يواجه مشكلة أو حتى يمكن التصرف بتروي عند تعرضه لأزمة أو مشكلة حقيقية.

ويرى الباحث أنه رغم اختلاف بعض وجهات النظر بين أصحاب الاتجاه السلوكي المعرفي حول أهداف فنية حل المشكلة، إلا أنهم يتفقون علي أن تدريب الطفل المندفع علي تنمية المهارة علي حل المشكلات، واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف والأزمات يساعده علي إرجاء استجابته الاندفاعية.

وتأسيسًا علي ذلك فإن الباحث يعتمد في برنامجه لخفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال علي إعداد وبناء المهام والمواقف التدريبية المبسطة، بحيث تتصف هذه المهام والمواقف بإثارة تفكير الطفل المندفع لجذب انتباهه وغرس الثقافة وإضفاء مناخ من الحماس أثناء الجلسة التدريبية لديه ولدى زملائه المندفعين، ففي كل منها يطلب من الطفل الخاضع للتجربة أو التدريب أو يفكر بصوت عال أثناء تدريبه علي المهام وأن يناقش نفسه ويتأمل البدائل قبل إصدار الإجابة المناسبة بغرض تعديل اندفاعية الطفل وبالتالي يقل عدد أخطائه ويحل محلها أسلوب التأني في اتخاذ خطوات منطقية وواقعية للتعامل الصحيح مع المواقف والمشكلات التعليمية أو الاجتماعية.

تعقيب :

بالرغم من اعتراف ميتشينبوم أن التعديل المعرفي للسلوك ليس نسقًا متكاملا إلا أنه بدأ يتسع نطاق استخدامه ببطء ومع مرور الوقت بدأت الكتابات عن العلاج السلوكي التقليدي تتضمن وجود طرق معرفية، وتناولت كتاباتهم مبادئ ضبط النفس وإيقاف الفكر لإدارة ذات العميل، ثم طعموا العلاج السلوكي بالعوامل المعرفية وكتبوا ذلك في دورياتهم ومجلاتهم، وفى ذات الوقت بدأت تتصاعد الكتابات عن العلاج السلوكي المعرفي، فعلى سبيل المثال كتب دافيد ريم DavidRimm وجونماسترس (١٩٧٩) Masters عن النتائج المطمئنة للطرق العملية لميتشنبوم في تعديل السلوك المعرفي في كثير من جوانب العلاج واستخدامه الطرق التدريبية لتخفيف القلق المعتمد علي الأحاديث الداخلية، وأن تعديل الأحاديث الداخلية تعمل علي تغيير الانفعال والتفكير والسلوك يأتي من خلال التأثير علي عمليات الانتباه وتغيير الفرد لمشكلاته، مما جعل تعديل السلوك المعرفي أكثر فاعلية وأكثر استقرارا لسلوك الفرد، وعن تدريب التلاميذ علي فنيات برنامج تعديل السلوك والتي تسهم في تقديم بدائل متعددة من الحلول

للمشكلات، وتعتمد طرق التدريس علي استخدام مهارة حل المشكلات في بعض المواد، ويقوم بعض الباحثين بتقديم " مديولات حل المشكلات " كي تساعد التلاميذ المندفعين، ويمكن أيضا استخدام بدائل متعددة من الحلول لمشاكل التلاميذ ومن خلالها يمكن أيضا إجراء تغذية راجعة لإعادة حل المشكلات بالإضافة إلى تدريسهم المهارات اللازمة، وما إذا كان التلاميذ يرون المعنى الحقيقي للهدف من الحلول، وأحيانا يتم تصميم "مديول " يركز علي النواحي السلبية في حياة العميل والتي تضعه في موقف ألم – ويتم تدريبه علي وضع صعوباته في تصورات وتزويده بوسائل لإعادة حل المشكلات والمتاعب، وهذه الوسائل تعد مداخل لمواجهته لحل المشكلات، وفي الدراسة الحالية يتم تدريب التلاميذ المندفعين علي التعامل مع المشكلات والمواقف من خلال مواقف وتدريبات يعيشها الطفل بتقمصه لشخصيات يجب أن يكتسب منها مهارات جديدة تجعله يعدل عن السلوكيات الغير مرغوب فيها بسلوكيات جديدة مرغوب فيها.

وبالرغم من تطرق الباحثين في مصر للكتابة عن علم النفس المعرفي في الدوريات والمؤتمرات التي تنظمها الجمعيات والمراكز التربوية والنفسية بصورة محدودة قد تصل إلى تلميحات وإشارات عن العلاج السلوكي المطعم بالمعرفية، إلا أن المجال التطبيقي لتعديل السلوك المعرفي يفتقد الدراسات عن فنياته وأساليبه وفعاليته.

ويبين ميتشنبوم أن دور العوامل المعرفية في تغيير السلوك قد لاقى اهتمامًا كبيرًا في منتصف السبعينيات . وكان الاهتمام من خلال إسهامات بيك (١٩٧١) وماعونى (١٩٧٤) وجولد فريد ودافيسون (١٩٧٦) وميتشنبوم (١٩٧٧) وظهر هذا الاهتمام واضحًا من خلال دراسات العلاج المعرفي.

ولعل محاولة الباحث تكون خطوة علي الطريق في تقديم بعض فنيات تعديل السلوك المعرفي خاصة التي تم تجربتها علي عينات مصرية مما يسمح بممارسة هذه الفنيات والأساليب علي نطاق واسع بالعيادات النفسية والمدارس مستقبلاً.

□□□ □□□

الفصل الرابع
الإجراءات المنـهجية للدراسة

إجراءات الدراسة :

يتضمن هذا الفصل مجموعة من الإجراءات التي تأتى في إطار التحقق من أهداف البحث الراهن والذي يتمثل في فاعلية برنامج لخفض الاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تأتى هذه الإجراءات أيضا في إطار التحقق من صحة الفروض، وتشمل هذه الإجراءات علي منهج البحث والتصميم التجريبي، كما تشتمل هذه الإجراءات علي عينة البحث من حيث وصفها وكيفية اختيارها وإلقاء الضوء على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات من حيث وصفها وطريقة تصحيحها وصدقها وثباتها وكذلك يتناول الباحث خطوات البرنامج المقدم وكيفية بنائه وأهدافه وأدواته وتحديد أهم الأساليب الإحصائية التي يتم استخدامها في تحليل ومعالجة البيانات التي تم جمعها مع تطبيق الأدوات الخاصة بالدراسة شرحًا لإجراءات الدراسة الحالية، والمنهج المتبع، وكذلك العينة والأدوات والأسلوب الإحصائي المستخدم.

أولاً : عينة الدراسة :

وصف العينة :

تكونت العينة المستخدمة في الدراسة الحالية في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها

(١٦) تلميذا من تلاميذ التعليم الأساسي بمدينة القاهرة، (١٦) أم من أمهات التلاميذ المندفعين حيث تم اختيار العينة باتباع الخطوات آلاتية:

*قام الباحث بشرح هدف الدراسة لمعلمي العينة الاستطلاعية.

*طلب من المعلمين أن يقترحوا عددًا من التلاميذ في ضوء خصائص الأسلوب المعرفي وممن يبدو عليهم بشكل ظاهر سرعة الإجابة.

*طبق علي التلاميذ الذين اقترحهم معلموهم اختبار الاندفاعية وعددهم (١٨٠) تلميذا.

*تم انتقاء أفراد العينة من الثلث الأعلى للتلاميذ الذين تميزوا بارتفاع درجاتهم علي مقياس الاندفاعية وكانت النتيجة أن كل من أحتل المراكز الأولى علي مقياسي الاندفاعية من التلاميذ.

*راعى الباحث عند اختياره للمدارس تواجدها جميعها في منطقة واحدة وفي صف واحد (منطقة مدارس) حتى يسهل تجميع العينة الأساسية للدراسة بسهولة أثناء تطبيق البرنامج.

وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة الأساسية إلى:

(١٦) تلميذ مندفع طبقا لمقياس الاندفاعية، (١٦) أم من أسر التلاميذ المندفعين وتم تقسيم عينة الدراسة علي النحو التالي:

عينة الأطفال المندفعين (١٦)، تم تقسيمهم إلى مجموعتان كالأتي:

أ – عينة تجريبية (٨) تلاميذ مندفعين ويطبق عليهم البرنامج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية

ب – عينة ضابطة (٨) تلاميذ مندفعين ولم يطبق عليهم البرنامج العلاجي.

عينة من أمهات الأطفال المندفعين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين كالأتي:

أ – عينة تجريبية (٨) من أمهات التلاميذ المندفعين ويطبق عليهم البرنامج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية

ب – عينة ضابطة (٨) من أمهات التلاميذ مندفعين ولم يطبق عليهم البرنامج العلاجي

أما بالنسبة لتوزيع أفراد عينة أمهات الأطفال المندفعين فقد راعى الباحث:

١ – أن تكون الأمهات لديهم قدر من المستوى الذي يسمح بالحوار والمناقشة.

٢ – أن تكون الأسرة مقيمة بالقاهرة وداخل مربع سكنى قريب.

٣–أن يكون لدى الأمهات الاستعداد لحضور جلسات البرنامج ولقد راعى الباحث مقتضيات المنهج التجريبي في أسلوب اختيار العينة وفي طريق إجراء الاختبارات التي تقيس المتغيرات موضع الدراسة وطريقة إجرائها .

كما روعي تجانس أفراد العينة من حيث متغير الاندفاعية كمتغير أساسي في الدراسة الحالية، وكذلك بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة وهي متغيرات : الصف الدراسي، الجنس، السن، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي وذلك علي النحو التالي :

المجانسة بين مجموعات عينة الدراسة

أ - الصف الدراسي:

وضع الباحث في اعتباره الصف الدراسي كمتغير خاصة إننا في مجتمع يطبق الإلزام في التعليم منذ المرحلة الأولى وأن العمر الزمني يقترن لطراده عامًا بعد أخر بالخبرات التربوية التي تتهيأ للطفل في سنية المتابعة، وهذا ما أكدته رمزية الغريب "(١٩٨٦) في تأثير عامل الخبرة والتدريب في تكوين المدرك الكلى عدد الأطفال.

(**نبيل حافظ،١٩٧٨ : ١٥٦**)

وبناء علي ما سبق تم اختيار المجموعات العمرية للدراسة الحالية من تلاميذ الصف السادس من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وذلك نظرًا لطبيعة الدراسة يكون التلاميذ أكثر انتظامًا ويتضح فيها حرص أولياء الأمور علي انتظام أولادهم، وبناء عليه تم اختيار المجموعات العمرية من هذا الصف الدراسي.

ب - الجنس:

أكدت غالبية الدراسات تزايد الاندفاعية لدى البنين بصورة اكبر من البنات، وهذا ما أشارت إليه دراسات مديحة العزبى (١٩٨١)، فيولا الببلاوى (١٩٩٠)، عبد العزيز الشخص (١٩٩٠).

لذلك قام الباحث باختيار عينة الدراسة من الذكور فقط وهذا ما نتج عنه نتائج العينة الاستطلاعية علي مقياسي الاندفاعية.

ج. السن:

اختار الباحث أفراد عينة الدراسة الحالية من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩-١٢ سنة استنادا إلى ما تؤكده البحوث والدراسات أنه مع بداية سن العاشرة تزداد قدرة الطفل علي الفهم، وتزداد قدرته علي التفكير الاستدلالي، وهو ما أكدته نتائج بحوث بياجيه في هذا المجال وما تناولته بحوث أمينة عثمان (١٩٩٤)، صفية سلام (١٩٩٤)، سهام عبد الحميد (١٩٩٥) بالإضافة إلى ما أكده مسئولو الإحصاء بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة من حرص هذه الأعمار علي انتظامهم الدراسي.

وقام الباحث بالتحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث السن، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١)

التجانس بين مجموعات الدراسة من حيث الأعمار الزمنية

المجموعات	ن	م	ع	ف.م	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٨	١٠,٧٢	٠,٩٦	٠,٥٩	٢٦	٠,٧٧	غير دالة
التجريبية	٨	١١,٨٤	١,٧٩				غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت" المحسوبة أقل من "ت" الجدولية في التجريبية والضابطة مما يشير إلى التجانس بين مجموعات الدراسة من حيث الأعمار الزمنية.

د. الذكاء:

يعتبر الذكاء متغيرا هامًا بالنسبة للاندفاعية، حيث أشارت دراسة حمدى الفرماوى (١٩٨٧) إلى " أن الأطفال ذو الأداء المتروي يتميزون بمستوى ذكاء أعلى من الأطفال ذوى الأداء المندفع "

كذلك يشير نبيل حافظ ١٩٧٨: ١٥٨ إلى أن أهداف تثبيت نسبة الذكاء :

استبعاد المتخلفين عقليا(اقل من ٧٠ درجة) وكذلك شديدي الذكاء (أكثر من ١٤٠ درجة)

إلا أن الباحث آثر الارتفاع بالحد الأدنى إلى ٩٠ درجة كنوع من الاحتياط بالنسبة لدقة المقاييس المستخدمة، وكذلك هبط بالحد الأعلى إلى ١١٠ درجة حيث يمثل مدى العينة الفئة المعتدلة الذكاء التي تمثل أغلبية المجتمع الأصلي وفق المنحنى الاعتدالي المعروف (٦٨%).

ألا يكون لتباين نسبة الذكاء بين المجموعات العمرية للدراسة الحالية تأثير في أدائها لاختبارات الدراسة وبالتالي تتأثر صحة تفسيرات النتائج .

لذلك قام الباحث بمجانسة أفراد عينة الدراسة الحالية بالنسبة لعامل الذكاء باستخدام اختبار الصور للذكاء.

والجدول التالي يوضح التجانس بين مجموعات الدراسة من حيث مستوى الذكاء.

جدول (٢)

يوضح التجانس بين مجموعات الدراسة من حيث مستوى الذكاء

المجموعات	ن	م	ع	ف.م	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
(الضابطة)	٨	١٠٥,٧	١,٩٤	٢,٨	٢٦	١,٨	غير دالة
التجريبية	٨	١٠١,١	٢,١١				غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت" المحسوبة أقل من "ت" الجدولية مما يشير إلى التجانس بين مجموعات الدراسة من حيث مستوى الذكاء.

هـ .. المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

أشارت دراسات عديدة أجريت في مصر والخارج إلى أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة يحدد المثيرات التي تعترف بقدرات أطفالها وبالتالي تؤثر في أساليب استجاباتهم للمواقف المختلفة وهذا ما أكده عطية هنا (٥٩، ص ٢١٥، ٢٣١) حيث أشار إلى أن الأسرة تؤثر في حياة الفرد الدراسية والمهنية، وفي تكيفه لها تأثيرا مباشرا بالطفل ينقل معه أساليب استجاباته وسلوكه وتعامله مع غيره إلى المدرسة عندما يذهب إليها.

ويشير الشخص (١٩٩٥: ٢٣٥) إلى أن للعوامل البيئية دورا كبيرا في حياة الفرد، حيث يجمع علماء النفس علي أن لهذه العوامل تأثيرات كبيرة علي شخصية الفرد في جميع جوانبها الجسمية والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، ولذلك قام الباحث بتثبيت المستوى الاجتماعي الاقتصادي بين مجموعات الدراسة الحالية، باستخدام مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية.

جدول (٣)

نتائج اختبارات "ت" للتجانس بين مجموعات الدراسة من حيث المستوى الاجتماعي – الاقتصادي

المجموعات	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٨	١٨٩	٣,٢١	٢٨	١,٢٢	غير دالة
التجريبية	٨	١٧٦	٢,٨٩			غير دالة

ومن الجدول السابق يتضح أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للمجوعات التجريبية والضابطة للتلاميذ متجانس، لأن الفروق بين متوسطات درجات المقياس للمجموعات التجريبية والضابطة في عينة الدراسة كانت جميعا غير دالة.

و. الاندفاعية :

قام الباحث بمجانسة أفراد المجموعات الفرعية الأربعة لعينة الدراسة الحالية من حيث متغير الاندفاعية كمتغير أساسي في الدراسة الحالية .

وذلك بتثبيت درجة الأسلوب الاندفاعي لدى أفراد العينة الذين تميزوا بارتفاع درجاتهم علي مقياس تجانس الإشكال المألوفة لكاجان، الذي قننه الباحث علي البيئة المصرية حتى يدخلوا برنامج تعديل السلوك المعرفي بمستوى واحد للاندفاعية، ومقياس الاندفاعية تشخيص المعلم.

وتوضح الجداول التالية ما توصل إليه الباحث في هذا الصدد.

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات القبلية
للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية

المجموعات	ن	م	ع	ف.م	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٨	١٤٤,٦	١٨,٦٩	١٣,٣٣	٢٨	١,٧٣	غير دالة
التجريبية	٨	١٣١,٢٧	٢٣,٣				غير دالة

يتضح من الجدول "ت" المحسوبة = ١,٧٣ أقل من "ت" الجدولية =١,٧٦، وهو ما يشير إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الزمن علي مقياس الاندفاعية بين المجموعتين .

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات القبلية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية

المجموعات	ن	م	ع	ف.م	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٨	١٨,٤	٤,٨٤	٣,٢٧	٢٨	١,٨٥	غير دالة
التجريبية	٨	٢١,٦٧	٤,٨٢				غير دالة

يتضح من الجدول "ت" المحسوبة = ١,٨٥ أقل من "ت" الجدولية =٢,٧٨، وهو ما يشير إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في عدد الأخطاء على مقياس

الاندفاعية،وهو ما يدل علي أن المجموعتين متجانستان في درجاتهم علي مقياس الاندفاعية في الزمن وعدد الأخطاء وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي موضوع الدراسة.

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق جوهرية بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الحالية الثلاث في القياس القبلي لمتغير الاندفاعية وبالتالي يمكن القول أن أفراد المجوعات الفرعية متجانسون في القياس القبلي لمتغير الاندفاعية.

وهكذا يتضح من الجداول السابقة من (٢- ٦)

عدم وجود فروق جوهرية بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الحالية الأربعة من حيث متغير الصف الدراسي، الجنس، السن، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، الاندفاعية.

وبالتالي يمكن القول أن عينة الدراسة متجانسون من حيث المتغيرات السابقة مما يمكن الباحث من إرجاع أي انخفاض جوهري في مستوى الاندفاعية لدى العينة التجريبية دون الضابطة إلى برنامج تعديل السلوك المعرفي لخفض الاندفاعية لدى أفراد المجموعات التجريبية

وأدوات الدراسة هي :

*مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية

*اختبار تجانس الأشكال (لكاجان) لقياس الاندفاعية لدى الأطفال

*مقياس الاندفاعية من تشخيص المعلم

*اختبار للذكاء المصور عن اختبار الذكاء :أحمد زكى صالح

*برنامج تعديل السلوك المعرفي لخفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال .

*جلسات الأمهات

-مقياس تجانس الأشكال لكاجان Matching familiar Figures Test

" تقنين الباحث "

استخدم كاجان وآخرون Kagan etal(١٩٦٤) طريقة لقياس القدرة التحليلية عند الأطفال أسموها " اختبار التصور الذهني " واكتشف الباحثون أن القدرة التحليلية عند الأطفال تزداد بازدياد المرحلة العمرية للطفل، وهي لا

ترتبط بالقدرة اللفظية، واكتشفوا أيضا أن بعض الأطفال يجيبون علي الأسئلة أولا ثم يبحثون عما إذا كان أجوبتهم صحيحة أم لا بينما أطفال آخرون يتأملون قبل الشروع في إعطاء الإجابة متخلصين ذهنيا من الأجوبة غير الصحيحة، وعلى هذا سميت الفئة الأولى " الاندفاعيين Impuives" والفئة الثانية " المتروون Reflectives" وقد وجدوا أن هذه الخصائص في الأطفال ثابتة نسبيًا رغم اختلاف الاختبارات والمواقف،ولقياس هذا الأسلوب وضع كاجان اختبارا خاصا اسماه اختبار تجانس الإشكال المألوفة (Matching Familiar Figures (M.F.F.T الذي أصبح يمكن من خلاله قياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) فيما بعد.

تقنين المقياس

أطلع الباحث علي تطبيقات مقياس تجانس الأشكال المألوفة لكاجان في البيئة العربية .

حيث قام عبد الرحيم صالح (١٩٨١) قاسم الصراف (١٩٨٢) بتطبيقه علي أطفال بعض المدارس الكويتية اعتمادا علي المعايير الأمريكية واستخداما عينات صغيرة من الأطفال في مدى محدود من حيث الأعمار الزمنية،واستخدما الوسيط الحسابي لتصنيف الأطفال إلى اندفاعيين ومترووين.

قام حمدى الفرماوى (١٩٨٧) بتطبيقه علي بعض أطفال مدارس محافظة المنوفية بهدف تقنينه علي البيئة المصرية، واعد معايير مبدئية له حسب الفروق الدراسية واستخدم المتوسط الحسابي لتصنيف الأطفال إلى مندفعين ومترووين وتكونت العينة من ٣٣٢ تلميذا وتلميذة.

وقام عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) بتقنين المقياس أيضا علي بعض أطفال مدارس البيئة السعودية واعد له معايير سعودية وتكونت العينة من ٥٠٢ تلميذا واستخدم الوسيط الحسابي لتصنيف الأطفال إلى اندفاعيين ومترووين .

قام الباحث الحالي بتقنين مقياس " تجانس الأشكال المألوفة "لكاجان وأعد له معاييرًا مصرية حسب الأعمار الزمنية مستخدما الوسيط الحسابي والدرجات المعيارية المقابلة للدرجات الخام لأداء الأطفال المندفعين والأقل اندفاعًا والأقل ترويا والمترووين وكان عدد أفراد العينة ٥٠٦ تلميذ وتلميذة .

وصف المقياس :

يتألف المقياس من تمرينين واثني عشر مشكلة اختيارية موزعة علي ١٢ بطاقة تضم كل منها شكلاً أساسيًا مألوفا لدى الطفل، وستة أشكال أخرى تشابه الشكل الأساسي، أحد هذه الأشكال يتطابق والشكل الأساسي والأشكال الخمسة الباقية تختلف اختلافا جزئيا بسيطا ويطلب من الطلب المفحوص أن يقوم بالتعرف علي الشكل المنطبق للشكل الأساسي ويقوم الفاحص بحساب الزمن الذي استغرقه الطفل في التوصل للإجابة الصحيحة، كذلك عدد الأخطاء إلى أن يتوصل إلى الإجابة الصحيحة، ويتم تسجيل ذلك في ورقة الإجابة الخاصة بالمقياس، علما بأنه يجب أن يسمح للمفحوص بخمسة محاولات فقط.

ويتم تطبيق الاختبار بصورة فردية ويستغرق عادة ما بين ١٢-١٧ دقيقة.

العينة :

تم تطبيق الاختبار علي عينة عددها (٥٠٦) تلميذا وتلميذة بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك بهدف التحقق من صدقه وثباته، وكذلك استخراج المعايير المصرية له وقد اختيرت العينة من ثماني مدارس بمحافظة القاهرة، وتم توزيع أفراد العينة إلى ثماني مجموعات حسب فئات الأعمار ويوضح الجدولان التاليان أسماء المدارس والمحافظة التابعة لها تلك المدارس وعدد التلاميذ (العينة) حسب الفئات العمرية ومدى الأعمار ومتوسط الأعمار والانحراف المعياري لكل فئة.

جدول (6)

توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية ومدى الأعمار ومتوسط الأعمار والانحراف المعياري لأعمار كل فئة

المجموعة	العدد	مدى الأعمار	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري
الأولى	٧٥	٦-٦,١١	٦,٦١	٠,٤٥
الثانية	٧٧	٧-٧,١١	٧,١٥	٠,٦٣
الثالثة	٥٦	٨-٨,١١	٨,٦٤	٠,٢٧

الرابعة	٨٤	٩-٩,١١	٩,١٨	٠,٥١
الخامسة	٥٨	١٠-١٠,١١	١٠,٧٤	٠,٢٦
السادسة	٥٧	١١-١١,١١	١١,٤٩	٠,١٩
السابعة	٥٠	١٢-١٢,١١	١٢,٨٥	٠,٢٤
الثامنة	٤٩	١٣-١٣,١١	١٣,٩	٠,٥٦

وتم حصر مدى الدرجات الخاصة بزمن أول استجابة بالثواني لكل مجموعة وكذلك متوسط الدرجات والانحراف المعياري لهما ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (7)

مدى الدرجات الخاصة بزمن أول استجابة

لكل مجموعة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

المجموعة	مدى الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	١٤-١٥٢	٧٦,٩٥	٤٦,٤٤
الثانية	١٨-١٧٠	٨٥,٤٠١	٥١,٥٢
الثالثة	٢٠-٣٢٨	١٠٥,٤٤٦	٧١,٥٠
الرابعة	١٢-٢٥٤	١٣٤,٤٧٠	٩٩,٧٢
الخامسة	١٧-٢٦٣	١٢١,٤٣	٦٢,٤٧
السادسة	١٥-٢٧٢	١٥٤,٤١	٧٠,٤١
السابعة	١٧-٣٣٤	١٨٥,٩٧٩	٨٦,٧٧
الثامنة	١٨-٣٦٩	١٩٦,٨٩٧	٩١,٤٨

وتم حصر مدى الدرجات الخاصة بعدد الأخطاء لكل مجموعة وكذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهما ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (8)

مدى الدرجات الخاصة بعدد الأخطاء

لكل مجموعة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري له

المجموعة	مدى الدرجات (الزمن بالثواني)	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	١٢-٥٧	٣٠,٤٨	١٢,٢٢
الثانية	١٢-٤٨	٢٦,٥٣	١١,٥١
الثالثة	٨-٤٢	٢١,٥٣	٩,٩٥
الرابعة	١-٣٥	١٥,٠٨	١٤,٢٥
الخامسة	١-٢٨	١٣,٦٧	٧,٩٢
السادسة	١-٣٤	١١,٢٠	٩,٣٠
السابعة	١-٢٦	١٧,٤٦	٣٣,٠٣
الثامنة	١-٤٣	١١,٢٠	٧,٤٥

ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء حيث تم تطبيقه علي مجموعة قوامها (٨٤) تلميذا وتلميذة بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة في المرتين وقد بلغ ٠,٧٨٤ بالنسبة لزمن أو لاستجابة ٠,٦١٣ بالنسبة لعدد الأخطاء وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ارتفاع ثبات هذا الاختبار.

ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك

جدول رقم(9)

رقم البطاقة	معامل ارتباط (الزمن)	رقم البطاقة	معامل ارتباط الزمن
١	٠,٨٢	٧	٠,٨٨
٢	٠,٧٩	٨	٠,٨٢
٣	٠,٧٧	٩	٠,٩٤
٤	٠,٨٧	١٠	٠,٨٧
٥	٠,٨١	١١	٠,٨٨
٦	٠,٩٠	١٢	٠,٩٠
المجموع			٠,٧٨٤

رقم البطاقة	معامل ارتباط عدد الأخطاء	رقم البطاقة	معامل ارتباط عدد الأخطاء
١	٠,٨٤	٧	٠,٨٢
٢	٠,٧٦	٨	٠,٧٠
٣	٠,٦١	٩	٠,٨٢
٤	٠,٨٥	١٠	٠,٩١
٥	٠,٨٧	١١	٠,٨٢
٦	٠,٨٤	١٢	٨٦
المجموع			٠,٦١٣

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق هذا المقياس بطريقتين :

حساب معاملات الارتباط بين زمن أول استجابة لكل بطاقة من بنود المقياس والدرجة الكلية

(مجموع زمن أول استجابة لجميع بطاقات المقياس) وذلك باستخدام درجات أفراد مجموعة الثبات (ن= ٨٤) كما هو واضح بالجدول التالي:

جدول (10)

معامل الارتباط

بين زمن أول استجابة لكل بطاقة والدرجة الكلية للزمن

رقم البطاقة	قيمة معامل الارتباط	رقم البطاقة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٩٤	٧	٠,٩٦
٢	٠,٩٤	٨	٠,٩٥
٣	٠,٩٧	٩	٠,٩٥
٤	٠,٩٦	١٠	٠,٩٢
٥	٠,٩٦	١١	٠,٩٦
٦	٠,٩٦	١٢	٠,٩٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل علي الاتساق الداخلي لهذا مقياس، وأن جميع بطاقاته (بنوده) تشترك في خاصية واحدة وهي الاندفاعية لدى الأطفال.

تم حساب معاملات الارتباط بين زمن أول استجابة وعدد الأخطاء بالنسبة لدرجات أفراد كل مجموعة من المجموعات في تقنين المقياس كما واضح بالجدول التالي.

جدول (11)

معامل الارتباط بين زمن أول استجابة

وعدد الأخطاء بالنسبة للمجموعات الثمانية موضع الدراسة

المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة
قيمة معاملات الارتباط	٠,٥٦٨-	٠,٨٦٢-	٠,٨٧٤-	٠,٤٧٢-	٠,٦٣٠-	٠,٥١٦-	٠,٣١٩٧-	٠,٤٠٢-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباطيين زمن أول استجابة وعدد الأخطاء دالة عند مستوى ٠,٠١ وإنها سالبة، مما يشير إلى الارتباط العكسي بين المتغيرين، وهذا دليل علي صدق التكوين الفرضي، وذلك في ضوء الإطار النظري الذي يستند إليه .

طريقة استخدام المقياس

يمكن استخدام المقياس الحالي بعدة طرق منها :

المقارنات الجماعية حيث أن درجاته سواء بالنسبة لزمن أول استجابة أو لعدد الأخطاء تتصف بالاستمراية وبالتالي يمكن استخدامها في مقارنة المتوسطات بين المجموعات أو في إيجاد معامل الارتباط وبين متغيرات أخرى، أو إخضاع درجات الأفراد للتحليلات الإحصائية.

يمكن استخدام المقياس في التشخيص الأكلينيكي للحالات الفردية، حيث يتم الحكم علي الطفل بأنه يتميز بالاندفاعية أو بالتأني وذلك بحساب المجموع الكلى لزمن أول استجابة بالنسبة لجميع بطاقات المقياس، وكذلك العدد الكلى للأخطاء ثم الرجوع إلى جدول الدرجات الخام المحددة للسلوك الاندفاعي، وقد تم تحديد ذلك بالخطوات الآتية :

تم حساب الدرجات المعيارية المقابلة للدرجة الخام لكل فئة عمرية، واستخدم الباحث المعادلة الآتية في حساب هذه الدرجات

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{متوسط الدرجات}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

علما بأن الدرجة المعيارية حددت حسب متوسط درجات كل مجموعة عمرية وانحرافها المعياري

قام الباحث بتقسيم الدرجات حسب الوسيط لتوزيع الدرجات في كل من الزمن وعدد الأخطاء لتحديد الحد الفاصل لكل من درجات الشخص المندفع، درجات الشخص الأقل اندفاعًا ودرجات الشاخص الأقل ترويا أو درجات الشخص المتروي وبذلك تمثل الدرجات متصلا متدرجا من العمر الزمني.

جدير بالذكر أن هذه الدرجات تعبر عن نسبة معينة لأنها تمثل فئة عمرية معينة منسوبة إلى متوسط كل مجموعة عمرية – وبذلك يمكن حساب الأعمار الاندفاعية للأطفال من عمر ٦ سنوات إلى عمر ١٤ سنة.

بالرجوع إلى الوسيط (كاجان ١٩٦٤) كما في الجدول (١٤) تكون الدرجة علي سبيل المثال (٩٨) بالنسبة لزمن أول استجابة (٢٨) بالنسبة لعدد الأخطاء هي الحد الفاصل في الفئة العمرية الأولى (٦-٧ سنوات) بحيث إذا حصل الطفل علي زمن استجابة اقل من (٩٨) وعدد الأخطاء أكبر من (٢٨) يعتبر اندفاعيا بينما إذا حصل علي زمن استجابة أكبر من القيمة المحددة وعدد اقل من القيمة يعتبر متأنيا ويتم تطبيق نفس الأسلوب بالنسبة لجميع فئات الأعمار التي شملها معايير المقياس.

جدول (12)

قيم الوسيط لكل من زمن أول استجابة

وعدد الأخطاء المحددة للاندفاعية بالنسبة لمجموعات الأعمال المختلفة

المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة
الزمن	٩٨	١٠٨	١١٥	١٤٥	١٦٥	١٧٦	١٨٥	١٧٦
عدد الأخطاء	٢٨	٢٥	٢٠	١٦	١٢	٩	٩	١٢

باستخدام الدرجات الخام حيث يمكن تحديد درجة الطفل بالرجوع إلى الجدول رقم (٢٠) وتصنيفه علي المتصل من حيث عمره الزمني ودرجة تدخل الباحث للتعامل مع الطفل الاندفاعي بالإضافة إلى إجراء المقارنة باعتبار أن الدرجات المعيارية تمثل مقياس مسافة بين الأفراد كذلك تفسير درجة الطفل بالإضافة إلى إمكانية تعميم هذه الدرجات علي أفراد المجتمع الأصلي . بالرجوع إلى الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٤).

ولعل هذه الإجراءات الإحصائية كافية لتضمن صلاحية استخدام المقياس في التعرف علي الأطفال المندفعين.

الدرجات الخام المحددة للسلوك الاندفاعي المقابل لفئات الأعمار المختلفة – ومدى الدرجات في كل من الزمن وعدد الأخطاء والدرجة المعيارية لهم.

جدول رقم (13)

المجموعات	المتغيرات	مندفع		أقل اندفاعا		أقل ترويا		متروى	
		الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
الأولى	الزمن	أقل من ٥٠	-٠,٥٤	٥١-٩٨	-٠,٥٥ - ٠,٤٣	٩٩-١٥٥	٠,٤٥ - ٠,٩٨	أكثر من ١٢٦	٠,٩٩
	عدد الأخطاء	أقل من ٢٠	-٠,٨١	٢١-٨٢	-٠,٧٨ - ٠,٢٠	٢٩-٣٨	-٠,١٢ -٠,٦٢	أكثر من ٣٩	٠,٧٠
الثانية	الزمن	أقل من ٤٧	-٠,٧٥	٤٨-١١٥	-٠,٧٧ - ٠,٥٧	١١٦-١٢٨	٠,٥٩-٠,٨٣	أكثر من ١٢٩	٠,٨٥
	عدد الأخطاء	أقل من ١٧	-٠,٧٩	١٨-٢٥	-٠,٩٠ - ٠,٧٤	٢٦-٣٢	-٠,٤٠ - ٠,٥٢	أكثر من ٣٣	٠,٦٠
الثالثة	الزمن	أقل من ٤٨	-٠,٨٠	٤٩-١١٥	-٠,٧٩-٠,٢٩	١١٦-١٦٩	٠,١٥-٠,٨٩	أكثر من ١٧٠	٠,٩٠
	عدد الأخطاء	أقل من ١٤	-٠,٧٧	١٥-٢١	-٠,٦٦-٠-٠,٥٠	٢٢-٣٥	٠,٥٠-٠,١٧	أكثر من ٣٦	٠,٣٣
الرابعة	الزمن	أقل من ٦٠	-٠,٧٥	٦١-١٤٥	-٠,٧٤ - ٠,١١	١٤٦-٢٥٠	٠,١٢-٠,٦٢	أكثر من ٢٥١	٠,١٢
	عدد الأخطاء	أقل من ٧	-٠,٦٩	٨-١٦	-٠,٥٠ - ٠,٠٦	١٧-٣٨	٠,١٣ - ٠,٦٩	أكثر من ٢٩	٠,٩٧
الخامسة	الزمن	أقل من ١٠٧	-٠,٦٩	١٠٨-١٦٥	-٠,٦١ - ٠,٤٠	١٦٦-٢٢٥	٠,٥٠ - ٠,٧٣	أكثر من ٢٢٦	٠,٧٤
	عدد الأخطاء	أقل من ٦	-٠,٧٢	٧-١٢	-٠,٨٤ - ٠,٢٢	١٣-١٧	-٠,٩٠ - ٠,١٦	أكثر من ١٨	٠,١٧
السادسة	الزمن	أقل من ١٣٠	-٠,٦٩	١٣١-١٨٠	-٠,٦٥ - ٠,٧٠	١٨١-٢٢٨	-٠,٣٠ - ٠,٦٥	أكثر ٢٢٩	٠,٥٧
	اعدد الأخطاء	أقل من ٦	-٠,٦٥	٧-١٢	-٠,٤٥ - ٠,٩٠	١٢-٢٢	٠,١٩ - ٠,١٣	أكثر من ٢٣	٠,٥٣
السابعة	الزمن	أقل من ١٠٠	-٠,٧٣	١٠١-١٨٥	-٠,٧٣ - ٢٩	١٨٦-١٤٥	-٠,٤٢-٠,٦٥	أكثر من ٢٤٦	٠,٥١
	عدد الأخطاء	أقل من ٦	-٠,٤٣	٧-١١	-٠,٣٢ - ٠,٢٠	١٢-١٩	-٣٢ - ٠,٥٠	أكثر من ٢٠	٠,٨٠
الثامنة	الزمن	أقل من ١٣٥	-٠,٨٦	١٣٦-١٧٦	-٠,٦٧ -- ٠,٢٣	١٧٧-١٨٥	-٠,٢٢--٠,١٣	أكثرمن ١٨٦	-٠,١٢
	عدد الأخطاء	أقل من ٥	-٠,٨٣	٦-٩	-٠,٧ -- ٠,٣٠	١-١٨	-١٦ - ٠,٩١	أكثرمن ١٩	٠,٤٩

مقياس الاندفاعية من تشخيص المعلم (إعداد الباحث)

لقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية :-

تحديد الهدف من المقياس وهو قياس الاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الإطلاع علي الدراسات والبحوث السابقة المتاحة في هذا المجال

الإطلاع علي البرامج والخطط والاستراتيجيات للتعليم والبرامج قصيرة المدى وطويلة المدى

مفهوم الاندفاعية تبعا لمقياس تشخيص المعلم – الأم (إعداد الباحث)

الاندفاعية impulsivity هي التهور والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال وهي استجابة الفرد لأول فكرة تطرأ علي ذهنه، والأطفال المصابون باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لا يستطيعون التحكم في اندفاعيتهم أو ضبط سلوكهم طبقًا لمتطلبات الموقف والطفل الذي يعانى من الاضطراب لا يقصد في معظم الأحوال إثارة المشاكل السلوكية فهو يعرف الصواب والخطأ ولديه القدرة علي التفرقة بين ما يجب عليه أن يفعله وما يجب عليه ألا يفعله، ولكنه متسرع ومندفع في رد الفعل أو اتخاذ القرار فهو لا يفكر إلا بعد حدوث المشكلة.

ويرى كمال سالم (٢٠٠١) أن الطفل العادي أي الذي لا يعانى من الاضطراب عندما يريد أن يقوم بسلوك عدواني تجاه زميله في الفصل كأنه يدفعه مثلاً فإنه ينظر حوله كي يتأكد من أن أحدًا لن يراه عندما يقوم بهذا العمل حتى يتجنب العواقب، أما الطفل الذي يعانى من الاندفاعية فإنه يندفع دون تفكير في دفع زميله دون أن ينظر حوله ليرى ما إذا كان هناك من سيراه، ولهذا فإنه دائمًا ما يضبط متلبسًا بإتيان السلوك غير المرغوب فيه مما يعرضه للعقاب، ويعانى المدرس في الفصل من تكرار مقاطعة هذا الطفل له أثناء الشرح فهو يسأل ويتكلم ويجيب دون أن يسمح له بذلك وغالبًا ما تكون أسئلته وإجاباته غير متعلقة بالدرس أو بالسؤال الذي طرحه المدرس، كما انه يجيب علي الاختبارات قبل أن يستمع إلى التعليمات التي يلقيها المدرس ولذلك فهو يقع في كثير من

الأخطاء، وعلى مستوى الأنشطة الرياضية فهو يتدخل في اللعب ولا ينتظر حتى يأتي دوره كما أنه لا يتبع القواعد واللوائح التي تحكم اللعب.

وهكذا يتضح أن الطفل الذي يعانى من الاندفاعية يجد صعوبة في انتظار دوره، ويقاطع الآخرين ويتطفل عليهم، ويندفع في المحادثات والألعاب.

ويعرف الباحث الحالي الاندفاعية بأنها إتيان التلاميذ لمجموعة من السلوكيات الملحوظة والتي تتسم بالسلوك الفجائي لأول استجابة تظهر لديهم للمثير ودون تفكير في المثير وهم الذين يفتقدون التروي في التفكير مما يؤدى إلى كثرة الأخطاء وتدل عليه الدرجة المنخفضة في بعد الاندفاعية .

ولذلك تعرفه سهير كامل، بطرس حافظ (٢٠١٠) علي أنه نمط سلوكي يتضمن عدم مقدرة الطفل علي ضبط السلوك والميل نحو الاستجابة دون تفكير لذلك يتصف الطفل الاندفاعي بسرعة التهيج والتهور لأبسط الأمور ممثلاً يصر علي أخذ أول لعبة يراها أو يصر علي أن يكون أول من يبدأ بهذه اللعبة بغض النظر علي أن كانت هذه لعبته أو هو لغيره أو أن دوره جاء أولا وبسبب ذلك تحدث الخصومات بينه وبين اقرأنه وأيضا يتصف هذا الطفل بالتحدي والمعارضة والعناد حتى ولو كان الحق لغيره.

المصادر التي تم الاعتماد عليها في إعداد المقياس

تم الاعتماد علي بعض الدراسات السابقة مثل:

دراسة جمال عطية فايد (٢٠٠١) تناولت فاعلية استخدام رسوم الأطفال في تشخيص وخفض حدة الاندفاعية من خلال تنمية التروي وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية المندفعين تظهر في رسومهم للشخص عدم ترابط بين التفاصيل الدقيقة في رسم الرجل فضلاً عن الانتقال سريعًا من رسم الرأس مثلاً إلى الزراع أو الأرجل دون ظهور التفاصيل الدقيقة للجزء المرسوم.

دراسة هاريس أوبرين (١٩٨٧) (OBRION, HORRIS,D) تناولت علاج الاندفاعية كعرض من أعراض اضطراب الانتباه من خلال برنامج معروف أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج المعرفي في الحد من الاندفاعية لدى ذوى الإعاقة السمعية من ذوى التواصل الكلى.

دراسة " كامبل دونالدز وآخرين CAMPbELL,DONALDS et OL (1989)، وهي تهدف إلى علاج عرض من أعراض اضطراب الانتباه وهو الاندفاعية من خلال برنامج علاجي سلوكي يرتكز علي إيجاد حلول سلوكية ومواقف تبعث علي التروي لدى عينة الدراسة المكونة من (٧) طلاب مراهقين من ذوى الإعاقة السمعية ممن تتراوح أعمارهم ما بين(١٥ – ١٨) عامًا وتم استخدام اختبار مصور للاندفاعية ودراسة الحالة والبرنامج العلاجي السلوكي (المدرسي والمنزلي) وتوصلت الدراسة لخفض حدة الاندفاعية لدى أفراد العينة علي المستويين المدرسي والمنزلي .

دراسة تيرجنسن وآخرين .ETALJEN SEN,PETERS(2001)

وتهدف إلى خفض حدة اضطراب الانتباه بأبعاده الثلاثة وذلك باستخدام السيكودراما الممثلة في قضية لعب الدور وعكس الدور والذي يرتكز علي تمثيل وأداء مواقف سلوكية متعددة لمضطربي الانتباه مـ ـع عكس الدور بأداء السلوك المرغوب فيـ ـه وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال في عمر ما بين (٦-١٢) عامًا وتم استخدام الدراسة الإكلينيكية مع بطاقة ملاحظة للسلوك من قبل المعلمين وذلك لتشخيص وكذلك البرنامج السيكودرامى والذي تم تطبيقه علي أفراد العينة لمدة شهرين بواقع ثلاث مرات أسبوعيا وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج السيكودرامى بلعب الدور وعكس الدور في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال حدوث تنمية وتركيز الانتباه وخفض حدة الاندفاعية وخفض مستوى النشاط الحركي الزائد.

دراسة جيمس ناى NEY,JAMES(1980) تهدف إلى خفض حدة الاندفاعية كعرض من أعراض اضطراب الانتباه لكن باستخدام فنيه سيكودرامية أخرى هي فنية المرآة من خلال قياس القدرة اللغوية لعينة الدراسة (١٦) تلميذ وتلميذة من خلال اختيار عدة عمليات حسابية بالإضافة علي اختيار القدرة اللغوية والبرنامج السيكودرامى القائم علي المرآة كأدوات للدراسة وقد توصلت الدراسة إلى خفض حدة الاندفاعية.

وصف المقيـ . . . . اس

هدف المقياس : يهدف المقياس إلى اختبار حدة الاندفاع والتعرف علي التلاميذ الذين يتعرضون للمشكلات الأكاديمية والسلوكية.

وتم إطلاع الباحث علي الإطار النظري الخاص ببعد الاندفاعية وتم الإطلاع علي الدراسات السابقة التي تتعلق ببعد الاندفاع.

وتم الإطلاع علي اختبارات ومقاييس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للدكتور مجدى الدسوقى وقائمة تشخيص اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لطفل الروضة (ADHD) (سهير كامل، بطرس حافظ).

-وعلاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك .

-واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (محمد النوبي محمد).

-اختبار ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد: أحمد عبد الرحمن، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٢) وهو يشتمل علي ثلاثة أبعاد الأول ضعف الانتباه والثاني النشاط الحركي الزائد والثالث الاندفاعية ويحتوى علي (٥١) عبارة تم توزيعهم كالتالي (٢٠) عبارة للبعد الأول و(١٨) عبارة للبعد الثاني و (١٣) عبارة للبعد الثالث .

- قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية
- وضع الصورة الأولية للمقياس وتحكيمه
- التجريب المبدئي للمقياس
- كفاءة المقياس باختبار ثباته وصدقة
- الصورة النهائية للمقياس .

محتـ . . . . . وى المقيـ . . . . اس

تحديد أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد يقيسها ٤٨ عبارة وذلك بغرض التعرف علي اضطراب الاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك كما يتضح في الجدول:

الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية

جدول رقم(14)

	عدد العبارات	العبارات
١- الصورة المدرسية	١٢	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧-٤١
٢- الصورة الأسرية	١٢	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦
٣- صورة المجتمع	١٢	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧
٤- صورة التلميذ لذاته	١٢	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨

التعليمات وطريقة التطبيق:

يقوم المعلم أو المعلمة بملاحظة سلوك التلميذ بدقة ووضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة التي تصف سلوك التلميذ (غالبًا . أحيانًا . نادرًا) .

طريقة التصحيح :

لقد اختصر الباحث عدد البدائل في نوع استجابات المقياس تبعًا لطريقة ليكرت LIKERT من خمسة بدائل إلى ثلاثة بدائل في كل من الصورة المدرسية والأسرية والمجتمع والتلميذ وذلك لكي تكون طريقة الاستجابة عليها سهلة الفهم والإدراك لدى التلاميذ عينة الدراسة وتتدرج طريقة استجابة المفحوص لمقياس الاندفاعية (الصورة المدرسية . الأسرية . المجتمع . التلميذ) إلى ثلاثة استجابات الأولى يحصل من خلالها المفحوص علي ثلاثة درجات والثانية علي درجتان والثالثة علي درجة واحدة.

وتشير الدرجة المنخفضة علي الاندفاعية وذلك تبعًا لمحكات الدليل التشخيصي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في إصداره الرابع DSMIV:

١- غالبًا (درجة واحدة) (١)

٢- أحيانا (درجتان) (٢)

٣- نادرًا (ثلاث درجات) (٣)

التفسير :

لتفسير الدرجات الحاصل عليها المفحوص بهدف تحديد مستوى الاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث أن هذا الاضطراب بسيط أو متوسط أو شديد ونستعين بالجدول التالي:

جدول رقم (15)

مستوى الاضطراب	بسيط	متوسط	شديد
الصورة المدرسية	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
الصورة الأسرية	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
صورة المجتمع	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
صورة التلميذ لذاته	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر

توزيع عبارة المقياس:

تم ترتيب عبارة المقياس للأربع أبعاد بطريقة التتابع للأبعاد بحيث تكون العبارة الدالة علي البعد الأول الصورة المدرسية في بداية المقياس ثم بعد ذلك العبارات الدالة علي البعد الثاني الصورة الأسرية ثم بعد ذلك العبارات الدالة علي البعد الثالث الصورة المجتمعية ثم بعد ذلك العبارة الدالة علي البعد الرابع صورة التلميذ لذاته .

عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من ٣٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس الابتدائي طبقًا للتوزيع التالي الموضح في الجدول:

توضيح عينة التقنين وفقًا للجنس والصف.

جدول رقم (16)

الصفوف	ذكور	إناث	إجمالي
الصف الرابع	٥	٥	١٠
الصف الخامس	٥	٥	١٠
الصف السادس	٥	٥	١٠
إجمالي	١٥	١٥	٣٠

كف . . . . اءة المقي . . . . . . اس

أولا الصدق

قام الباحث بحساب صدق المقياس بالطرق التالية :

١ - الصدق المنطقي (المحتوى) .

ويدل الصدق المنطقي علي ملائمة المقياس لما وضع لقياسه ولذا فقد تمت صياغة أبعاد المقياس وعباراته من خلال الاعتماد علي الإطار النظري والإصدار الرابع للدليل التشخيصي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي DSM IV وكذلك اطلاع الباحث علي عدد من اختبارات اضطراب الانتباه وقياس الاندفاعية بالإضافة إلى ملاحظة الباحث لعينة البحث.

٢ - الصدق الظاهري (المحكمين)

وقد تم عرض المقياس في صورته المبدئية علي عدد ١٠ أساتذة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة والخبراء والمشرفين ومعلمي مدارس التعليم الابتدائي والتربية الخاصة وذلك لإبداء الرأي والحكم علي مدى صدق مضمون العبارات الخاصة بالمقياس ومدى فاعليتها ثم قام الباحث بتجميع الآراء ومراعاة الملاحظات الخاصة بعبارات المقياس في كل بعد ولذا تم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين علي عبارات المقياس معيارًا للصدق.

٣ - الصدق التلازمي :

قام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تتبعه ثم حسبت معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الاندفاعية.

جدول رقم (17)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٦٢	٠,٠١	٣	٧٣	٠,٠١
٥	٥٤	٠,٠١	٧	٧٢	٠,٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدالة
٩	٦٧	٠,٠١
١٣	٦٨	٠,٠١
١٧	٥٩	٠,٠١
٢١	٧٢	٠,٠١
٢٥	٧١	٠,٠١
٢٩	٦٢	٠,٠١
٣٣	٧٤	٠,٠١
٣٧	٦٣	٠,٠١
٤١	٦٠	٠,٠١
٤٥	٥٩	٠,٠١
٢	٧٢	٠,٠١
٦	٦١	٠,٠١
١٠	٦٧	٠,٠١
١٤	٧٨	٠,٠١
١٨	٧٢	٠,٠١
٢٢	٧٤	٠,٠١
٢٦	٦٨	٠,٠١
٣٠	٦٧	٠,٠١
٣٤	٥٩	٠,٠١
٣٨	٥٨	٠,٠١
٤٢	٧٢	٠,٠١
٤٦	٧٤	٠,٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١١	٧١	٠,٠١
١٥	٦٨	٠,٠١
١٩	٦٣	٠,٠١
٢٣	٦٤	٠,٠١
٢٧	٦٨	٠,٠١
٣١	٧١	٠,٠١
٣٥	٧٤	٠,٠١
٣٩	٧٨	٠,٠١
٤٣	٦٢	٠,٠١
٤٧	٦٣	٠,٠١
٤	٧١	٠,٠١
٨	٦٨	٠,٠١
١٢	٦٩	٠,٠١
١٦	٧٢	٠,٠١
٢٠	٥٩	٠,٠١
٢٤	٥٨	٠,٠١
٢٨	٧٢	٠,٠١
٣٢	٧٠	٠,٠١
٣٦	٦٨	٠,٠١
٤٠	٦٧	٠,٠١
٤٤	٧٣	٠,٠١
٤٨	٧٢	٠,٠١

جدول رقم (18)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الصورة المدرسية	٠,٩٣	٠,٠١
الصورة الأسرية	٠,٩١	
صورة المجتمع	٠,٨٨	
صورة التلميذ لذاته	٠,٨٩	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس للدرجة الكلية عند مستوى ٠,٠١ يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثانيًا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية :

طريقة إعادة المقياس :

حيث تم تطبيق المقياس علي عينة من التلاميذ قوامها ٤٠ تلميذ وتلميذة من الجنسين وبعد ذلك تم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى علي نفس العينة السابقة بفاصل زمني فترة ثلاثة أسابيع حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كلا الاجرائين وذلك لكل من أبعاد المقياس للدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام معادلة بيرسون.

والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختيار:

جدول رقم (19)

الأبعاد	الطريقة	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الصورة المدرسية	إعادة المقياس	%٩٤	٠,٠١
الصورة المنزلية	إعادة المقياس	%٩٢	
صورة المجتمع	إعادة المقياس	%٨٩	
صورة التلميذ	إعادة المقياس	%٩٠	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى دلالة أبعاد المقياس الفرعية ومستوى دلالة المقياس ككل له دلالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات المرتفع.

مفتاح تقييم مقياس الاندفاعية لدى التلاميذ وفقًا للصورة النهائية (إعداد الباحث)

جدول رقم (20)

الأبعاد	رقم العبارة	عدد المفردات	درجات كل بعد
الصورة المدرسية	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٤-٤١-٤٥	١٢	٣٦
الصورة الأسرية	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦	١٢	٣٦
صورة المجتمع	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧	١٢	٣٦
صورة التلميذ	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨	١٢	٣٦

(٤) استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية(إعداد الباحث):

تلعب العوامل البيئية في حياة الفرد دورًا كبيرًا أو وعلى رأس هذه العوامل الأسرة فهي تؤثر في حياة الفرد الدراسية والمهنية، فالطفل يكتسب منها أساليب استجابته وسلوكياته ونظامه المفاهيمي أثناء تعامله مع الأخريين . ولئن كانت مقاييس التحصيل الدراسي والذكاء والاتجاهات والميول تزودنا بفهم أفضل للطفل، فإن معرفة وضع الأسرة الاقتصادي الاجتماعي لا يقل في دلالته عن هذه العوامل في معرفتنا بالطفل.

وفيما يتلق بعلاقة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بالأساليب المعرفية لذوي الطفل وظهور الأسلوب الاندفاعي لدى بعضهم فإن دراسات تعديل السلوك المعرفي تشير إلى أن الأساليب المعرفية تتشكل من خلال الميراث الثقافي الاجتماعي، ومن خلال التنشئة والخبرة، ومن خلال التعزيزات

التي يتلقاها من الأسرة والمدرسة، فيتعلم الطفل أساليبه المعرفية – بل يمتد إلى أن مشكلاته النفسية تحدث نتيجة للتعلم الخاطئ من أسرته.

(باترسون،١٩٩٠، ترجمة حامد الفقى)

وبناء علي ذلك رأى الباحث أنه من الأفضل تثبيت متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة في عينة الدراسة الحالية.

وقد اعد الباحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية بما يتناسب مع متطلبات البحث لذلك يهدف المقياس إلى تحديد وضع الأسرة بالنسبة للمستوي العام للأسرة المصرية وقد تم تعديل صورة المقياس الخاصة (عبد العزيز الشخص) نتيجة للتطور الهائل في المجتمع مما أدى إلى تغيير البيئة الاجتماعية للأسرة المصرية وتغيير التركيب الطبقي للمجتمع وتغيير مستوى دخل الأسرة وقد الاعتماد علي الأبعاد الخمسة المستخدمة في الصورة السابقة للمقياس وهي:

- وظيفة رب الأسرة ومهنته
- وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها
- مستوى تعليم رب الأسرة
- مستوى تعليم ربة الأسرة
- مستوى دخل الأسرة في الشهر

تم جمع بيانات عن الأبعاد الخمسة سابقة الذكر من عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغت ٥٠٦ أسرة وبمراجعة مؤشر الوظائف الواردة واستطلاع آراء بعض الخبراء والأفراد حول المهن والوظائف تم توزيعها إلى ٩ مستويات وتمم حساب متوسط دخل الأسرة في الشهر، وقام الباحث بتصنيف متوسط الدخل إلى سبع فئات، كما تم تصنيف مستويات التعليم إلى ثمانية مستويات ثم تحويل البيانات الواردة في الاستمارة والمتعلقة بالمؤشرات السابقة إلى أرقام ومن ثم إخضاعها للتحليلات الإحصائية اللازمة والوصول إلى معادلة الانحدار (التنبؤية) التي يمكن استخدامها في تحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

ص= +٠,٠٧٣ ٠,٥٦٤*س١+٠,٢٨٤*س٢+٠,١٠٢*س٣ +٠,١٦٠*س٤+٠,١٢٥*س٥

حيث أن:

س١= متوسط دخل الفرد في الشهر	س٤= وظيفة رب الأسرة
س٢= مستوى تعليم رب الأسرة	س٥= وظيفة ربة الأسرة
س٣= مستوى تعليم ربة الأسرة	

(٥) اختبار الذكاء المصور (أحمد زكى صالح)

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي . فهو غير لفظي لأنه لا يعتمد علي اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار والمقصود منه للأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار.

تعريفه :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي . فهو غير لفظي لأنه لا يعتمد علي اللغة كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار والمقصود منه للأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار أما أداء الأفراد في الاختبار نفسه فلا يخضع لأي عامل لغوى أو مهارة في اللغة لأن هذه العلاقة أصلا علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن صور يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينها والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه علي عدد من الأفراد أو جماعة منهم في وقت واحد بواسطة فاحص واحد.

والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها بناء هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، أي ينظر الفرد إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها وينتقى احد الأشكال من حيث أنه المختلف عن الأشكال الأربع الأخرى وقد روعي في تصميم الاختبار خلوه من أي عنصر لا ينتمي إلى البيئة إلى اختبار الذكاء المصور مصرية.

الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها - ويعتمد أصلا علي إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات

المجموعة – وقد ثبت من الميادين المختلفة التي استعمل فيها هذا الاختيار أنه مفيد جدًا في حالات التشخيص الأولى وتتضاعف فائدة هذا الاختبار حيث تتوافر فيه الشروط الآتية:

من حيث أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد علي اللغة في الإجابة عليه وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى الثقافي للأفراد.

أنه يمتد في مرحلة زمنية كبيرة إذا يصلح للتطبيق ابتداء من سن الثامنة إلى ما بعدها ومن المعروف علميًا أن الاختبارات الجمعية لا تكون مقاييس صالحة قبل سن الثامنة.

يعتبر اختبار الذكاء المصور من أدق الاختبارات غير اللفظية من حيث قدرته علي إعطاء الصورة الأولية عن المستوى العقلي العام للفرد، خاصة وأن تقنين الاختبار أعطى فترة زمنية كبيرة نسبيًا يصلح الاختبار لتطبيقه فيها.

كذلك فإن الاختبار اثبت صلاحية كبرى في تقدير المستوى العقلي للأفراد الكبار فوق عشرين عامًا إلى ستين عامًا أو بغض النظر عن مقدرة هؤلاء الأفراد في القراءة والكتابة أو أميتهم سواء كانوا رجالاً أو نساء، ونتائج هذا البحث المبدئي ستنشر قريبًا أن شاء الله في بحث : المعالم السلوكية في المناطق المتخلفة.

كذلك نجح الاختبار في تشخيص حالات التخلف العقلي كما ثبت ذلك من الممارسة العملية في فصول المتخلفين من نتائج تطبيق الاختبار في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، كذلك أعطى برهانًا علي نجاحه في التفرقة بين المتخلفين عقليًا (بحث المناطق المتخلفة).

هذا بالإضافة إلى سهولة استعمال هذا الاختبار في مجالات الدراسات السلوكية والنفسية والتربوية المختلفة.

(٦) برنامج تعديل السلوك المعرفي لخفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال:

يستند البرنامج إلى معطيات النظرية السلوكية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال كما يستند إلى نظرية

التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية والعلاجية في مجال التعلم وتعديل السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة كما يستند إلى توصيات علماء النفس السلوكيين وتأكيدهم علي استخدام التعزيز الموجب في تعديل سلوك الأطفال واستخدام النموذج القدوة في علاج المشكلات السلوكية لديهم.

وحيث يرى أصحاب النظرية السلوكية (علماء النفس السلوكيين) أن جميع أنواع السلوك هي محصلة مكونات البيئة والظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد ومن ثم يمكن تأسيسا علي هذا المبدأ – تعديل السلوك عن طريق إحداث تغيير في بيئة الفرد وتحسين الظروف المحيطة به.

واستنادا علي هذه النظرية فإن المشكلات السلوكية ومن بينها مشكلة الاندفاعية التي يعانى منها الأطفال ترجع إلى الظروف البيئية المحيطة بهم والى العوامل الاجتماعية والنفسية والوراثية المكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء في البيت أو المدرسة وعلى ذلك نستطيع علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال عن طريق التحكم في المثيرات البيئية المحيطة بهم وضبط سلوكهم باستخدام أساليب وإجراءات العلاج السلوكي وخاصة أسلوب التعزيز الذي يقوم علي ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق التحكم في نتائج هذا السلوك، وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري إلى أن الاندفاعية لدى التلاميذ يؤدى بهم إلى تأثيرات سلبية في مرحلة الطفولة بل تمتد إلى المراهقة ومن تلك الآثار السلبية : سوء التوافق النفسي (الشخصي – الاجتماعي – الدراسي) وذلك في البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية والشخصية.

ولهذا فهناك أهمية لمحاولة استخدام برنامج محبب لدى التلاميذ لخفض حدة الاندفاعية.

أهمية البرنامج

تظهر أهمية البرنامج في تدريب ومساعدة التلاميذ الاندفاعيين الذين قد يعانون من قصور في التروي حيث أن التلاميذ الاندفاعيين تؤدى بهم هذه السرعة إلى تدنى في التحصيل الدراسي ولذا لجأ الباحث إلى ما يسمى بفنية التعليمات الذاتية.

وتتضح أهمية البرنامج في خفض حدة الاندفاعية وذلك من خلال التركيز وزيادة التروي لدى التلاميذ عينة البرنامج.

تحسين وتنمية مستوى التوافق النفسي الاجتماعي والشخصي والدراسي لدى أفراد عينة البرنامج ومساعدة التلاميذ علي التفكير والانتباه.

وهناك أهمية تطبيقية تتمثل في تعديل السلوك الغير سوى من خلال الإتيان بسلوكيات مرغوبة في المجالات التفاعلية المختلفة لعينة البرنامج علي المحيط الدراسي والذي يترتب عليه أيضا الأسرى والاجتماعي والشخصي.

محاولة الاستفادة من المواقف الانتباهية ومواقف التفكير التي تحتويها جلسات البرنامج بقياسها علي مواقف حياتية أخرى معاشه.

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

يقدم البرنامج عددا من الخدمات منها:

الخدمات العلاجية

وتتمثل في مساعدة أفراد عينة البرنامج علي خفض حدة الاندفاعية ويهدف لتحسين الحالة الانفعالية للأفراد العينة، كذلك يتيح البرنامج لأفراد العينة تفادى الوقوع في مواقف خطرة يمكن أن يتعرضوا لها في المواقف الحياتية المختلفة .

الخدمات التربوية.

يؤدى خفض حدة الاندفاعية إلى تحسين التوافق النفسي –الشخصي– الاجتماعي – الدراسي – لدى عينة البرنامج الأمر الذي يؤدى إلى تحسن التروي والتأني عندهم وتفاعلاتهم في محيط المدرسة والأسرة والمجتمع وعلى الشخص نفسه قبل الجميع.

الخدمات الترويحية

يتمثل ذلك في حث أفراد عينة البرنامج علي استغلال أوقات الفراغ في ممارسة أنشطة السيكودراما ومن ثم يؤدى ذلك لإضفاء الراحة النفسية داخلهم .

الخدمات الاجتماعية

وتتمثل في إضفاء جو من الدفء والحب والألفة والتفاعل الاجتماعي الجيد بين أفراد عينة البرنامج من خلال المشاركة والتواصل مع بعضهم البعض في الجلسات الأولى للبرنامج ويقابل ذلك التواصل الاجتماعي علي مدار الجلسات كلها.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

يقوم البرنامج علي مجموعة من الأسس الهامة والمتنوعة منها العامة ومنها النفسية والتربوية والاجتماعية والعصبية تتمثل فيما يلي:

الأسس العامة:

قام الباحث من خلال فترة عمله بوزارة التربية والتعليم بالاستفادة من بعض الخبرات في البيئة المدرسية المتواجد بها التلاميذ ومن خلال تشخيصهم.

الأسس التربوية:

تشتمل الأسس التربوية علي مدى مناسبة هذا البرنامج الحالي لقدرات التلاميذ الاندفاعيين وكذلك ملائمة أنشطة وفنيات البرنامج لخصائص وقدرات التلاميذ الاندفاعيين وإحساسهم بأهمية البرنامج وإعطائهم معززات مناسبة تحافظ علي استمرارية السلوك المطلوب وكذلك توفر الوقت المناسب للتلاميذ الاندفاعيين وذلك عند تنفيذ البرنامج حتى يتم نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه وكذلك تنويع أنشطة البرنامج لتفادى الشعور بالملل لدى التلاميذ الاندفاعيين وتوفير البيئة المدرسية التي يتم فيها تطبيق هذا البرنامج.

الأسس النفسية:

وهي الحالة النفسية للتلاميذ الاندفاعيين ومدى تقبلهم لذواتهم وخصائصهم النفسية والعمل علي تنمية جوانب القوة لديهم ولذلك يسعى البرنامج إلى علاج هؤلاء التلاميذ من أجل التأني في دراستهم وترويهم في التفكير من أجل تحسين مستواهم النفسي وتوافقهم في المجتمع والمدرسة والبيت ومع أنفسهم.

الأسس الاجتماعية:

تتمثل في مدى الاهتمام بالتلاميذ الاندفاعيين ككائن اجتماعي يتأثر بالظروف المحيطة من حوله حيث أنه بحاجة إلى تشجيعه ومساعدته في الانخراط بالمجتمع والتوافق معه والعمل علي تقوية الشعور نحو الجماعة المدرسية والعمل في المجتمع المحيط بتأني وتفكير وتروى وإكساب التلاميذ السلوك المرغوب فيه، وتجنبهم السلوك الغير مرغوب فيه.

الأسس العصبية والفسيولوجية:

يوجد العديد من الدراسات التي تؤكد علي العلاقة بين العوامل الفسيولوجية والبيولوجية وحدوث الاضطرابات النفسية وحدة الاندفاعية ولهذا راعى الباحث الأسلوب الاندفاعي لدى التلاميذ ولذلك حرص أثناء إعداد البرنامج وتطبيقه مراعاة الخصائص النفسية وكذلك فنيات البرنامج والأنشطة للقدرات الجسمية والعقلية للأطفال الاندفاعيين بالتعليم الابتدائي.

أهداف البرنامج :

يسعى البرنامج في البحث الحالي إلى تحقيق أهداف متنوعة ومتعددة يمكن أن نقسمها إلى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج خفض الاندفاعية لدى الأطفال من سن ٩ – ١٢، من خلال تعديل بعض الأفكار الخاطئة والمعتقدات اللاعقلانية لدى هؤلاء الأطفال، وممارسة بعض الأنشطة والمهارات الاجتماعية، وذلك من خلال العديد من الجلسات التي تعتمد علي. ويتمثل تحقيق هذا الهدف إجرائيا في ارتفاع درجات أفراد العينة من الأطفال المندفعين علي مقياس الاندفاعية، وذلك بعد تطبيق البرنامج في حال مقارنة درجاتهم قبل تطبيق البرنامج. والوقوف علي مدى فاعلية فنيات تعديل السلوك المعرفي علي المجموعات التجريبية ويمكن أن نتناول أهداف البرنامج من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول الأهداف العامة:

يهدف البرنامج إلى تعديل السلوك المعرفي بالتدريب لتعديل السلوكيات السلبية على مهارات فنيات العلاج المعرفي السلوكي لدى التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) عام حتى يكونوا أكثر إنجازا في حياتهم الدراسية وأكثر توافقا مع نفسهم أولا ومع مجتمعهم.

* تنمية مهارة التروي والتأني في التفكير.
* تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.
* تحقيق الاسترخاء لخفض الاندفاعية.
* بناء وتنمية الثقة بالنفس.
* العمل علي تفريغ الانفعالات لدى الأطفال.
* إتباع أساليب التعاون الإيجابي مع الآخرين في المواقف المختلفة.

* التخفيف من حدة القلق لدى الطفل الاندفاعي ومساعدته علي الأسلوب المتروي.

المحور الثاني الأهداف الثانوية والفرعية (آليات العمل):

ويتم التوصل إليها من خلال الجلسات الخاصة بالبرنامج:

* الوقوف علي مدى فاعلية فنيات تعديل السلوك المعرفي من خلال خلق علاقة جيدة مابين المعالج والطفل، والتقدير السلوكي المعرفي للعينة من خلال تطبيق قبلي لمقاييس الدراسة، وشرح الأهداف والاتفاق علي خطة العلاج ومواعيد الجلسات العلاجية.

* تنمية الدافعية للعلاج : من خلال مناقشة الطفل في دافعيته لتعديل السلوك السيئ والحد من المظاهر السلوكية للسلوك المندفع لدى الأطفال باستخدام أساليب العلاج السلوكي.

* تخليص التلميذ من الحركات الاندفاعية والتي تعرض الطفل للنبذ من الآخرين ورفضهم له، فيعود بعد العلاج إلى الاندماج مع الأخرى في تفاعل ايجابي فيشارك أقرانه أنشطته ولعبهم مما يساهم في نموه الاجتماعي السليم.

* أساليب الاسترخاء : من خلال التدريب علي تخفيض درجة التوتر وعودة الهدوء إلى الطفل سينعكس علي حياته اليومية مع أسرته وبذلك تقل المشكلات الاجتماعية والنفسية للأسرة.

* مراقبة الذات : من خلال تدريب الطفل أثناء الجلسات العلاجية علي طرق مراقبة ومراحلها للتعامل مع الحوار الداخل ورد الفعل السلبي وتعديلها للإيجابى.

* التدريب علي التفكير العقلاني : من خلال رصد لبعض الأفكار السلبية ومناقشتها مع الطفل وإقناعه بمدى الضرر الذي سوف يقع عليه عند التمادي في هذه السلوكيات وطرح ما هو بديل لتلك المواقف وشرحها للمبحوث بمدى الاستفادة منها والتدريب عليها من خلال الجلسات العلاجية.

* التعامل مع الأفكار الخاطئة والعمل علي تلاشيها عند تطبيق البرنامج.

* التعامل مع المواقف والمثيرات للاندفاعية لدى الطفل من خلال العمل علي نبذها من سلوكياته داخل جلسات البرنامج.

*مهارات مواجهة اللهفة والاندفاع من خلال التدريب علي مواجهتها.

*عودة الهدوء إلى حجرة الدراسة حيث يقل عدد التلاميذ الخارجين ع النظام وينخفض حدة الاندفاعية ويساعد علي النهوض بالمستوى التعليمي والتربوي للأطفال.

* وبالنسبة لحياة التلميذ بعد العلاج وعودته للسلوك الإيجابي فإنه يستطيع الاستفادة من الأنشطة الاجتماعية والترفيهية والثقافية وحيث يعود إلى الاندماج في هذه الأنشطة مع أقرانه ومن ثم ترتفع مستوى كفاءته الاجتماعية ويتحقق له التكيف المطلوب.

* وكذلك تنخفض المشكلات الدراسية والاجتماعية والنفسية المرتبطة بالاندفاعية لدى التلميذ وكذلك تختفي المشكلات الصحية الناجمة عن الاندفاعية ويعود إلى حياته الطبيعية.

ولتحقيق هذه الأهداف راعى الباحث الأتي:

-الحرص علي إعداد المكان المناسب الذي نمارس فيه الأنشطة المختلفة لدى التلاميذ الاندفاعيين.

-الحرص علي توضيح فقرات البرنامج لإعطائها عينة البرنامج بحيث تكون سهلة وواضحة ومسلسلة وشيقة وحتى لا يشعرون بالملل والسأم أثناء القيام بأنشطة البرنامج.

-توفير الوقت المناسب الذي نمارس فيه الأنشطة الفنية المختلفة للبرنامج حتى يتسنى للتلاميذ الاندفاعيين الاستفادة من أنشطة البرنامج.

-الحرص علي إيجاد علاقات ايجابية بين التلاميذ عينة البرنامج وبين الباحث .

-تشجيع التلاميذ علي الحب والتعاون والعمل الجماعي مع الفئة التي يطبق عليها البرنامج من خلال الاستعانة بمعلم الفصل والأخصائي الاجتماعي.

خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء ما يلي:

•الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة والإطلاع علي نظريات العلاج السلوكي الذي يساعد علي أهم الأسس والأنشطة التي تساعد علي التدريب علي التروي والتأني في التفكير.

•الاستفادة من بعض نتائج البحوث والبرامج السابقة كمساعدة للباحث علي تحديد بعض الأنشطة الفنية التي تهم في خفض الاندفاعية .

مصادر البرنامج :

اعتمد الباحث في بناء محتوى البرنامج العلاجي، ومادته العلمية، وفنياته العلاجية، علي مصادر عديدة هي :

الأسئلة المفتوحة التي تم توجيهها للطفل المندفع، للوقوف علي الأفكار الخاطئة، والسلوكيات غير المرغوبة اجتماعيا أو والتي يحتاج إلى تحسينها لتحسين مستوى حالة الاندفاع لديه، الزيارات الميدانية للمدارس وعمل مقابلات مع المدرسين وأولياء الأمور، الإطلاع علي الإطار النظري للدراسة الحالية، والذي يلقى الضوء علي أساليب وفنيات العلاج المعرفي السلوكي لكل من إليس، وبيك، وميتشنبوم، الإطلاع علي نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاج المعرفي السلوكي للإنسان بصفة عامة ، وللطفل بصفة خاصة و الإطلاع علي بعض البرامج العلاجية السابقة – العربية والأجنبية – والقائمة علي أساس العلاج المعرفي السلوكي، والإفادة منها في إعداد البرنامج الحالي ومن هذه البرامج :

- برنامج في العلاج المعرفي السلوكي ومدى فاعليته في علاج مرض الاكتئاب العصابى، إعداد : صلاح الدين عراقى (١٩٩١).
- برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسالية لدى المراهقين من الجنسين إعداد : رئيفة عوض (٢٠٠٠).
- برنامج قائم علي بعض فنيات التعديل المعرفي – السلوكي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب الصم في المرحلة الإعدادية،إعداد : أسامة فاروق (٢٠٠٢).
- برنامج التعديل العقلاني– الانفعالي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية،

إعداد : حسيب محمد (٢٠٠٤).

- برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من ألأطفال الصم إعداد : طارق النجار (٢٠٠٥).
- البرنامج العلاجي المعرفي – السلوكي للمدمن المنتكس إعداد : أحمد فخرى حسن (٢٠٠٦)
- فاعلية برنامج معرفي بيئي لتعديل بيئة الأطفال الذاتويين إعداد : هلا نعيم السعيد (٢٠٠٩)
- سلسلة صعوبات التعلم : السيكودراما واضطراب الانتباه (نقص الانتباه – النشاط الزائد – الاندفاعية) إعداد : محمد النوبى محمد علي .
- فاعلية العلاج المعرفي- السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع إعداد : سعيد عبد الرحمن(٢٠٠٨)
- فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم لدى الأطفال إعداد : رنا سحيم فهد (٢٠٠٨)

د. الفنيات والأساليب العلاجية المستخدمة في البرنامج :

يقوم البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية علي مجموعة من الفنيات والأساليب المستمدة من النظريات المعرفية السلوكية للسلوك غير السوي والتي ترتكز علي مايلي:

-أن السلوكيات غير السوية تم الإبقاء عليها عن طريق نماذج التفكير المشوهة أو المحرفة.

-أن المعارف المشوهة أو المحرفة تعكس اتجاهات غير واقعية وسلبية عن الذات وعن الآخرين وعن المستقبل.

-فإذا كنا نرغب في تغيير الانفعالات والسلوك، ينبغي علينا أولاً تعديل التفكير والمعتقدات المشوهة والمحرفة.

-وعليه فقد تم اختيار بعض الأساليب والفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية لاستخدامها في البرنامج الحالي، وذلك من خلال الأطر النظرية والبحوث السابقة في هذا المجال ومن هذه الأساليب والفنيات ما يلي :

الأساليب والفنيات المعرفية :

وتتضمن أسلوب المحاضرة، وفنية المناقشة والحوار وفنية مراقبة الذات وأسلوب الوعي بعمليات التفكير وفيما يلي عرض موجز لهذه الأساليب والفنيات.

التحصين العلاجية :

تعد هذه الطريقة إحدى طرق العلاج النفسي السلوكي، وهي عبارة عن تطبيق لنظريات التعلم في الموقف العلاجي والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب العلاجي هو إزالة الاستجابة المرضية (الاندفاع مثلا)تدريجيا من خلال تشجيع المريض علي مواجهة مواقف معينة تدريجيا إلى أن تتحيد مشاعره الانفعالية الحادة نحو تلك المواقف.

أسلوب المحاضرة :

يستخدم الباحث أسلوب المحاضرة وهو أسلوب إرشادي جماعي يستهدف تحسين النواحي المعرفية، من خلال إمداد المبحوثين بمعلومات عن سلوكياتهم الغير مرغوبة وأسبابها وآثارها وكيفية تعديلها إلى سلوكيات محمودة، وأساليب التفكير الخاطئة، وكيفية تعديلها . ويعتمد أسلوب المحاضرة علي ما يطلق عليه " المنهج المعرفي " والذي يقوم علي تقديم معلومات بطريقة منظمة لأفراد الجماعة الإرشادية تساعدهم علي الفهم والاستبصار بأنفسهم بطريقة موضوعية يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة مما يساعدهم علي تبنى أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلات التي يعانون منها.

فنية المناقشة والحوار:

يذكر حامد زهران أن المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيه الجو شبه العلمي، ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورًا رئيسيًا أو حيث يعتمد أساسًا علي إلقاء محاضرات سهلة يتخللها ويليها مناقشات هدفها إحداث تغيير في الاتجاهات لدى أعضاء الجماعة ويجب في أسلوب المحاضرات استخدام الوسائل المعينة مثل الأفلام والمسرحيات والكتيبات.

ويشير الباحث إلى انه قد انتهج فنية المناقشة الجماعية، كفنية مكملة لأسلوب المحاضرة وذلك لعدة اعتبارات أهمها أن **أسلوب المناقشة الجماعية:**

يسهم في مساعدة كل عضو من أعضاء الجماعة علي التعرف علي مشكلاته ومشكلات الآخرين وكيفية التصرف حيالها.

يساعد علي تنمية التفكير الجماعي إلى جانب تنمية القدرة علي النقد الفكري والقدرة علي المواجهة.

يساعد علي تحسين الثقة بالنفس وعلى تنمية القدرة علي التعبير عن المشكلات الخاصة مما يساعدهم علي الخروج من دائرة التمركز حول الذات إلى دائرة الآخرين.

يساعد علي تنمية القدرة علي التفكير الموضوعي حيث يشعر كل عضو بأنه ذو فائدة الجماعة.

ويشير الباحث إلى أن أسلوب المناقشات والمحاضرات الجماعية يساعد علي التحاور وتبادل الرأي ويهم في تفنيد وتغيير أو دحض الأفكار اللاعقلانية مثل الشعور بالنقص والدونية والتوقع الدائم للخطر وتعزيز أساليب التواصل بينهم من خلال تشجيعهم علي المناقشة والحوار.

أسلوب تنمية الوعي بعمليات التفكير:

والهدف منها تحديد الأفكار الكامنة وراء شعور أفراد العينة بالنقص والعجز في كثير من المواقف الاجتماعية بسبب الإعاقة.

الأساليب والفنيات الانفعالية:

وتتضمن فنية الحديث (الحوار) الذاتي وفنية التنفيس الانفعالي وفنية التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة،وفيما يلي عرض موجز لهذه الفنيات.

فنية الحوار مع الذات أو الحوار مع النفس :

لم يعد مقبولا أو نعالج اضطرابات الفرد السلوكية ومشكلاته الانفعالية بمعزل عن الجانب المعرفي لما له من تأثير في سلوك الفرد المضطرب . فهناك علاقة فعالة بين الفكرة والتقبل الاجتماعي للفرد، ففكرة الفرد السالبة تجاه موضوع ما تتم ترجمته لسلوك خارجي مضطرب، وقد يسهم الآباء بشكل كبير في هذه الأفكار والمعتقدات الخاصة فيكتسبها الأبناء.

(فاطمة الزهراء النجار،١٩٩١ ص٦)

ولذلك فأساليب العلاج المعرفي السلوكي تركز أكثر من أساليب العلاج الأخرى علي علاج طرق إدراك الفرد واتجاهه نحو المواقف المختلفة بأكثر من تركيزها علي تحليل المواقف الخارجية.

كما بين ميتشنبوم (١٩٧٧) أن من أنجح الوسائل التغلب علي المعتقدات الخاطئة أن ننبه الفرد إلى الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه، عندما يواجه بعض المواقف المهددة . لأن الاضطراب الذى يصيب الفرد (بما في ذلك الخوف الشديد والقلق، والاندفاع، والعدوان في المواقف التي يواجهها اجتماعية كانت أو دراسية)، يعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الفرد مع نفسه، وما تقنع به ذاته من أفكار أو حوادث كما يرى هربرت (١٩٨٧) أن الحوار مع النفس

(الحوار الذاتي) عند أداء نشاط معين من شأنه أنه ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السالبة في سلوكه ويقترح منهجًا كاملاً يمكن للمعالج، من خلاله أن يطلب من الفرد أن يعيد ويردد عبارات مضادة للفكرة الخاطئة، مثل " توقف " " فكر قبل أن تجيب " " ساعد لعشرة قبل أن أستجيب " وبالتدريج يمكن للمعالج أن ينتقل بالفرد إلى ترديد تعليمات ذاتية أكثر تعقيدًا من ذلك.

(عن عبد الستار إبراهيم وآخرون،١٩٩٣،ص١٢٨)

كما يقوم فكرة التدريب علي الحديث (الحوار) الذاتي أو التعليمات الذاتية علي فرضية تنص علي أن " الأشياء التي يقولها الفرد لنفسه، أو ما يقوله الفرد لنفسه، يحدد ما الذي يفعله " ويعد ميتشنبوم هو صاحب هذا الاتجاه، فقد أكد علي أن الحديث الداخلي هو المحدد الأساسي في السلوك الفعلي لدى الفرد والهدف من استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية هو مساعدة المراهقين ضعاف السمع علي التفكير البناء، وتحسين أداء أية مهمة.

عادة ما يرفع العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي شعار آليس هناك شئ سخيف " وذلك لكي يجبر العملاء ويقنعهم بأن يعبروا عن أنفسهم بشكل ضريح وأن يخرجوا مشاعرهم الحقيقية مهما كانت مؤلمة في البداية بالنسبة لهم.

وغالبًا ما يكشف المعالج بلا هوادة عن دفاعات العميل ويهاجمها وفي الوقت نفسه يريه كيف يستطيع أن يعيش بدون هذه الدفاعات، وكيف يقبل نفسه

بدون شروط، وسواء قبله الآخرون أو لا . ونظرًا لقبول المعالج الكامل لزملائه كبشر فإنهم يكونون قادرين علي التعبير عن مشاعرهم بشكل مفتوح أكثر من أي وقت مضى وعلى قبول أنفسهم حتى ولو كانوا يقرون بعدم كفاءتها.

" فنية التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة ":

هي إحدى فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والتي يوضح المعالج من خلالها للعملاء انه عندما يمر احد منهم بحدث مؤسف " غير سعيد " ينبغي أن يميز بين المشاعر المناسبة " كالأسف، والندم، والإحباط " والمشاعر غير المناسبة " كالقلق،والاكتئاب،وكراهية الذات " ويوضح لهم أن معتقداتهم العقلانية غالبًا ما تؤدى إلى النوع الأول من المشاعر،وأن معتقداتهم غير العقلانية هي التي تؤدى إلى النوع الأخير وينبغي أن يشير لهم أيضا إلى انه ليس هناك مانع من أو تكون لديهم انفعالات قوية، في وقت ما أو في موقف ما ولكن المهم ضبط هذه الانفعالات. **(اشرف عبد القادر،٢٠٠١،ص ٥٦-٥٧)**

الأساليب والفنيات السلوكية :

وتتضمن فنية لعب الدور وفنية قلب الدور، وفنية النمذجة، وفنية التعزيز، وأسلوب الواجب المنزلي، وفيما يلي عرض موجز لهذه الأساليب والفنيات.

" فنية لعب الدور Role Playing Technique

وهي فنية يعبر الأعضاء من خلالها عن مواقف ومشكلات واقعية حياتية حيث يؤدونها بشكل تلقائي وتستخدم كطريقة لاستكشاف عمليات التفاعل بين الأشخاص في مجتمع ما ومساعدة أعضاء الجماعة علي فهم وإدراك أحاسيسهم ودوافع سلوكهم. (كرم الجندى،١٩٨٩،ص٣٠١)

كما تعتبر فنية لعب الدور فنية من فنيات العلاج النفسي، حيث يقوم الفرد فيها بتمثيل دور اجتماعي غير دوره المألوف، أو يعمد علي تجريب دور جديد فهو يلجأ إلى تبديل دوره أو تقمص دور آخر لم يألفه من قبل.

(أسعد رزوق،١٩٩٢،ص٢٢٧)

ومن المعروف أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها فالفرد منن خلال قيامه بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي تثير اضطرابه من خلال التفكير في هذه المواقف التغيير أو السلوك الذي

سيحدث فضلاً عن أن المشاعر التي تسيطر علي الفرد خلال أدائه للدور تساعده في تعديل طريقة تفكيره.

(عبد الستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣،ص١٣٢)

وفي استخدم الباحث لتلك الفنية، سيقوم باستعراض إحدى المشكلات السلوكية التي يظهر فيها الطفل المندفع، ويقوم أفراد المجموعة التجريبية بتمثيلها وتوزيع الأدوار عليهم بحيث تكون أدوارًا حية واقعية في مواقف مختلفة، ويستخدمون معلوماتهم النظرية وخبراتهم العملية، في معالجة المواقف الاجتماعية، وفي تحسين القدرة علي التواصل مع الآخرين.

" فنية قلب (عكس) الدور : Role Reversal Technique

قلب الدور فنية مساعدة لفنية لعب الدور . وهي الإجراء الذي يصبح فيه الفرد " أ" قائمًا بدور الفرد " ب" ويصبح الفرد " ب" قائمًا بدو الفرد "أ" كأن يقوم بطل الرواية بلعب دور صديقه، ومن ثم تكون الأدوار قد عكست.

وتستخدم هذه الفنية لكي يحقق الفرد استفادة قصوى من فهم موقف الفرد الذي يتفاعل معه، وعندما يطلب المرشد منه أن يقوم دور الفرد الآخر الذي يشاركه الحياة والعلاقة الشخصية فأنه يعرف مبررات سلوكه بطريقة أو بأخرى.

" فنية النمذجة (الإقتداء بنموذج) Modeling Technique

يقوم هذه الفنية علي نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، والذي يؤكد علي استخدام الملاحظة والتقليد والتدعيم كخطوات لتعديل السلوك وبالتالي يتعلم المراهق بتقليد النموذج سواء كان هذا النموذج يتم عرضه من جانب الآباء أو المعلمين أو الأقران أو الوسائط التربوية الأخرى.

ويحدث في فنية النمذجة التعليم البديل من خلال الملاحظة بدون تعليق أو تدعيم من المعالج، حيث يرى الفرد شخصًا ما يؤدى عملاً معينًا ويتعلم منه بالمحاكاة والتقليد والنمذجة صورة من صور التعلم الاجتماعي، مما يسمى التعلم بالملاحظةobservational Learning

(جابر عبد الحميد وعلاء كفافى ١٩٩٢،،ص ٢٢٣)

وسوف يستخدم الباحث هذه الفنية عندما يلاحظ أن احد أفراد المجموعة التجريبية غير قادر علي التعبير عن نفسه في أي موقف من المواقف الحياتية، فيقوم الباحث بتمثيل الموقف، ثم يطلب الباحث من الطفل المندفع صاحب المشكلة، أن يقوم بتقليد النموذج، وقد يكون النموذج أحد أفراد المجموعة أ, احد الآباء أو أحد المعلمين، أو احد الأقران السامعين.

" **فنية التعزيز :Reinforcement Technique**

التعزيز هو ما يلي السلوك، بحيث يؤدى إلى تزايد احتمالية حدوثه في المستقبل .

(عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطى،١٩٩٢،ص٣٨١-٣٨٢)

ويشير حمدان فضة إلى أن التعزيز مصطلح سلوكي أصيل يعنى تقديم معزز ما مادي (حلوى مثلا) أو معنوي (امتداح مثلا) علي أداء الشخص لسلوك معين مرغوب فيه، أ, تخليه عن سلوك ما غير مرغوب فيه . أما التعاطف والدفء العاطفي فهما بالأحرى يمثلان مناخًا أو جوًا عاطفيًا يحيط به المعالج الشخص، سواء كان الشخص حسنًا أو كان سيئًا وهذا هو الفارق الأساسي بين التعاطف والدف العاطفي وبين التعزيز المعنوى الموجب الذي لا يتم تقديمه إلا مع السلوك الحسن. **(حمدان فضة،١٩٩٥،ص٦٦)**

ومن التعزيز ما هو إيجابي، ومنه ما هو سلبي : فالمعزز الموجب هو مثير يؤدى تقديمه للفرد إلى تقوية السلوك المرغوب، بينما المعزز السالب : أي مثير يؤدى سحبه أو إبعاده إلى تقوية السلوك المرغوب.

" **أسلوب الواجب المنزليHome Work Technique**

يعد الواجب المنزلي أحد الأساليب المهمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد علي نقل وتعميم تغيراته العلاجية الموجبة الجديدة إلى المواقف الحياتية، ومساعدته علي تدعيم أفكاره ومعتقداته العلاجية الجديدة، وذلك بتشجيعه علي تنفي بعض الواجبات المنزلية التي تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية.

وتزداد فاعلية هذه الواجبات إذا أخذ في الاعتبار النقاط التالية خلال إعدادها:

-أن تكون مرتبطة بما يحدث في الجلسة العلاجية.

-أن تعد وتعرض بطرقة محددة وواضحة، تجعل الفرد قادرًا علي ملاحظة وتقييم نجاحه عند القيام بها

-أن تكون مفهومة ومقبولة للمعالج والفرد.

- أن تصميم بحيث يتعلم ويستفيد منها الفرد.

(ناضر المحارب، ۲۰۰۰،ص ۱۰۲)

ويتضمن الواجب المنزلي تعلم مهارات معرفية أو سلوكية، كأن يطلب من الفرد الدخول في سلسلة من المواقف ثم يوجه إلى التصرف حيالها بطريقة مغايرة لطرقه السلوكية الخاطئة . ويمكن أن تكون معرفية كأن يطلب من الفرد ممارسة بعض المهارات المعرفية كالإصغاء الموجب، واستخدام عبارات ذات محتويات انفعالية متنوعة. (عبد الستار إبراهيم وآخرون،١٩٩٣،ص١٢٣)

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية – في جلسات البرنامج – في تكليف العينة التجريبية ببعض الواجبات في ختام كل جلسة والهدف من استخدام هذه الفنية نقل أثر ما استفادة هؤلاء الأفراد من حضور الجلسات الإرشادية إلى الحياة الفعلية وتطبيقها في البيئة الأسرية التي يعيشون فيها وتسجيل مراقبة الذات للأفكار والمشاعر الخاطئة ومدى التعديل فيها وتستخدم الواجبات المنزلية أيضا في ملاحظة بعض المواقف التي تؤدى إلى سوء التوافق وكيفية مواجهتها.

الشكل التالي (21)

يلخص الفنيات والأساليب العلاجية المستخدمة في البرنامج

أساليب وفنيات معرفية :

أسلوب المحاضرة .

فنية الحوار والمناقشة .

ج. فنية مراقبة الذات .

د أسلوب تنمية الوعي بعمليات التفكير

(٢) أساليب وفنيات سلوكية :

أ. فنية التعزيز .

ب. فنية النمذجة .

ج. فنية لعب الدور

د. فنية قلب الدور

ه .. أسلوب الواجب المنزلي

(٣) أساليب وفنيات انفعالية

فنية الحوار مع الذات

فنية التنفيس الانفعالي.

ج. فنية التمييز بين المشاعر المناسبة والغير مناسبة .

الحدود الزمنية :

تم تنفيذ البرنامج شهر ونصف (٣٠ جلسة – ٢٣ جلسة للأطفال، ٧ جلسات للأمهات) . بواقع ٤ جلسات أسبوعيا وتراوحت مدة الجلسة ما بين "٤٥ : ٩٠ " دقيقة بشكل تصاعدي فكلما انتقلنا إلى جلسة جديدة زاد الوقت المستغرق بها.

الحدود المكانية : يتم تنفيذ البرنامج في إحدى الحجرات بالمدرسة، أو المسح المدرسي، وذلك يعد تجهيزها لتكون مناسبة لممارسة المواقف الجماعية المختلفة المتضمنة في البرنامج العلاجي.

الحدود البشرية :

- تطبق جلسات البرنامج علي عينة من الأطفال المندفعين، ممن تتراوح أعمارهم بين "٩، ١٢ " عامًا.
- تقويم برنامج العلاج المعرفي – السلوكي يتم تقويم البرنامج من خلال ما يلي:
- القياس القبلي والبعد، أي بعد تطبيق البرنامج مباشرة، أو من خلال المتابعة.
- صدق المحكمين، بناءً علي توجهات السادة المشرفين علي الدراسة الحالية فقام الباحث بعرض برنامج العلاج المعرفي – السلوكي علي السادة المختصين.
- التقارير الذاتية من الطلاب أثناء الجلسات.
- التقارير المقدمة من المعلمين وأولياء الأمور حول ملاحظتهم علي سلوكيات أبنائهم.

طريقة التطبيق :

١- بعد الانتهاء من إعداد الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وصياغة الفروض.
٢- تم إعداد مقياسي الاندفاعية وعرضه علي السادة المشرفين أ.د/ أحمد مصطفى العتيق،أ.د/ محمد عبد العدل الصاوى،د / أحمد فخرى.
٣- تم إعداد البرنامج العلاجي السلوكي وعرضه علي السادة المشرفين أ.د/ أحمد مصطفى العتيق،أ.د/ محمد عبد العدل الصاوى،د / أحمد فخرى.
٤- ثم طلب موافقة السادة المشرفين علي الدراسة الحالية علي تحكيم المقياس والبرنامج من قبل الأساتذة المحكمين والمتخصصين.
٥- وبعد أن تم تحكيم المقياس، والبرنامج من السادة المختصين في مجال علم النفس والطب النفسي والسادة مستشاري المواد النفسية بوزارة التربية والتعليم.
٦- قام الباحث بعمل الصدق والثبات لمقياس الاندفاعية علي شريحة كبيرة من الأطفال.
٧- ثم تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك عن طريق التجانس الذي تم بينهم في السن والذكاء والاندفاعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
٨- وبدأ الباحث في تطبيق البرنامج في الأماكن المجهزة كما أشار من قبل.
٩- وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي والعدى والتتبع علي المجموعتين تم حساب الدرجات.
١٠- وقد استغرق المدى الزمني للتطبيق حوالي شهرين ونصف (شهر ونصف للقبلي والعدى) (شهر للتتبعى).
١١- ثم تم عمل الإحصاء اللازمة لهذه البيانات ثم تحليل النتائج التي توصل إليها الباحث، وذلك ما يتم الإطلاع عليه في الفصل السادس من تفسير النتائج ومناقشتها .

خطة الجلسات التنفيذية للعلاج :

يقدم الباحث بشكل موجز الجلسات المتضمنة في برنامج العلاج المعرفي السلوكي، متضمناً ذلك المحاور العلاجية التي تتبعها هذه الجلسات، وعناوين هذه الجلسات والفنيات والأساليب المستخدمة فيها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (22)

مخطط جلسات برنامج العلاج المعرفي – السلوكي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
١	التعارف والتعريف بطبيعة البرنامج	أن يقيم الباحث علاقة تفاعلية بينها وبين الأطفال وبين بعض الأطفال وبعضهم الآخر أن يتم تبادل بعض المعلومات والبيانات الشخصية بين الباحث والأطفال	المحاضرة : المناقشة والحوار ممارسة نشاط جماعي فنية لعب الدور والنمذجة والتدعيم.
٢	تعريف أولياء الأمور والمعلمين والأقران السامعين بطبيعة البرنامج العلاجي	أن يتم استمرار إقامة العلاقات والتفاعلات الشخصية بين بعض الأطفال وبعضهم الآخر وبينهم وبين الباحث. أن يتعرف الأطفال علي البرنامج، من حيث أسسه وأهدافه، وتقديم معلومات أساسية لهم. أن يتعرف الأطفال علي الهدف من اشتراكهم في جلسات برنامج العلاج السلوكي.	المناقشة والحوار – المحاضرة– لعب الدور – قلب الدور – التعزيز – فنية النمذجة، والواجبات المنزلية
٣، ٤	تصحيح المعلومات	أن يشارك الأطفال في جلسات البرنامج بطريقة فعالة مؤمنين	المناقشة والحوار – المحاضرة– لعب الدور

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
	الخاطئة في ذهن الطفل ٣، ٤	بأهمية البرنامج في مساعدتهم علي التخلص من الاندفاع. أن تعطى الطفل فكرة مبسطة عن الاندفاع لإزالة الغموض وتصحيح المعلومات الخاطئة في ذهن الطفل المندفع عن اندفاعه.	-قلب الدور - الواجب المنزلي -التعزيز .
٥، ٦	تنمية القدرة علي مراقبة الذات لدى الطفل المندفع من خلال تخيل وتحدث بتروي	أن يعبر الطفل المندفع بتروي و بحرية كاملة عن مشاكله أن يعبر الطفل المندفع عن غضبه أو نقده لأي شخص يتعامل معه بأسلوب متأني أن يتحرر الطفل من التوتر والخوف، حيث يشعر أنه لا يوجد عقاب، ويستطيع أن يتحدث كما يشاء بتأني	الكرسي الخالي . التحصين التدريجي .
٧	الاسترخاء	أن يتدرب الأطفال علي الاسترخاء أن يتدرب الأطفال علي خفض حالة القلق والتوتر	
٨	التحكم في النفس	أن يتدرب الأطفال علي التحكم في النفس	النمذجة-التدعيم الواجب المنزلي .
٩	التدريب التمثيلي	أن يتدرب الأطفال علي التخفيف من المشاعر السلبية	المناقشة والحوار-التحصين التدريجي-
١٠	جلسة المواجهة	أن يتدرب الأطفال علي التخلص من المواقف المحرجة. أن يتخلص الأطفال من الاندفاعية	التحصين التدريجي-لعب الدور

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
١١	مشاعر الخوف والقلق	التعرف علي مشاعر الخوف والقلق وأنواعها وأسبابها التعرف علي الآثار النفسية والفسيولوجية المصاحبة للخوف والقلق	التحصين التدريجي- النمذجة-لعب الدور- التدعيم- الواجبات المنزلية
١٢	مسرحية جائزة الحمار	أن يكتسب الطفل الثقة بالنفس	النمذجة-لعب الدور- التدعيم
١٣	ورشة التمثيل	أن يكتسب الطفل الثقة بالنفس أن يفرغ الطفل بعضا من طاقته الانفعالية	لعب الدور
١٤	أنا فنان	أن يعبر الطفل عما يدور بداخله دون خوف أو توتر	المناقشة والحوار.
١٥	نجم ومذيع	قياس قدرة الطفل علي الارتجال تعوده علي التأني في الحديث زيادة ثقة الطفل بنفسه وتغلبه علي الاندفاعية تحليل أجوبة الطفل والوقوف علي مشكلاته معرفة اتجاهات وميول الطفل	المناقشة والحوار -لعب الدور - قلب الدور - النمذجة- التدعيم - التعزيز .
١٦	حديث عمرو مع والده (قصة)	أن يتعلم الطفل الالتزام وترك الأوهام والتريث للقضاء علي القلق أن يتعلم الطفل أن إعادة ترتيب الأفكار وسيلة للقضاء علي القلق الذي يتسبب في الاندفاعية	المناقشة والحوار -- لعب الدور -التدعيم .
١٧	لعبة أنا	زيادة ثقة الطفل بنفسه	المناقشة والحوار -

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
		زيادة قدرة الطفل علي الوصف بتروي ضبط اللغة بسبب اندفاعيته قياس مفهوم الطفل عن ذاته وجسمه وعلاقاته	النمذجة – التدعيم – التعزيز .
١٨	مسرحية حشرات في المدرسة	أن يعتز الطفل بذاته التي خلقها الله ويستحسن كلامه دون اندفاع لأنه واجهته الأولى أن يحترم الطفل مشاعر الآخرين أن يتجنب الطفل السخرية من الآخرين أن تدخل البهجة والسرور علي نفوس الأطفال من خلال المسرحية	النمذجة– لعب الدور – التدعيم .
١٩	لعبة الاسترخاء والهدوء	أن يحدث إرخاء لعضلات الجسم وخاصة المسئولة عن الكلام أن يتم مساعدة الطفل علي إخراج صوت الحروف بطريقة سليمة	النمذجة – التدعيم .
٢٠	انتخابات غابة الأمان (مسرحية)	أن ننمى مفهوم الطفل عن ذاته أن يتعرف الطفل علي كيفية اختيار الأفضل والقدرة علي المشاركة بالرأي	المناقشة والحوار – المحاضرة– التدعيم .
٢١	من سيربح البون بون	أن يشعر الطفل بالثقة بالنفس من خلال الشعور بالنجاح والقدرة علي الإنجاز بتأني وتروى أن ننمى لدى الطفل القدرة علي	المناقشة والحوار – تقديم الذات التدعيم .

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
		التفكير وحل المشكلات أن يعبر الطفل عن نفسه	
٢٢	مدينة الأشكال (قصة)	أن يحترم مشاعر الآخرين أن يعطى الطفل الفرصة للتعبير عما يدور بداخله أن يكتسب الطفل الثقة بالنفس	المناقشة والحوار- لعب الدور-النمذجة-التدعيم .
٢٣	الجلسة الختامية	حيث يقوم الباحث بعمل عرض لكل الأنشطة التي تناولتها الجلسات وكذلك عمل مراجعة سريعة لكل ما تم خلال الجلسات وبعد ذلك تطبق معهم المقاييس (للقياس البعدي)، ثم يشكر الأطفال ويعززهم جميعًا ويطلب منهم أن يتواصلوا دائما معه.	التعزيز

(٦) جلسات الأمهات

جدول رقم (23)

يوضح مخطط جلسات الأمهات

	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	التعارف وتوطيد العلاقة	*أن يقيم الباحث علاقة ايجابية مع أمهات العينة * أن تتعرف الأم علي نظام الجلسات الخاصة بالأطفال والخاصة بهم * أن ينشط الباحث دافعية الأم	المناقشة والحوار

		نحو البرنامج	
٢	تعريف الأمهات بخصائص نمو الطفل وأهمية أدوارهم	أن تتفهم الأم لدورها في رعاية أطفالها أن تهتم الأم بتلبية مطالب النمو المختلفة للطفل	المناقشة والحوار
٣	الاندفاعية وما المقصود بها	أن تتعرف الأمهات علي مشكلة الاندفاعية وأهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في التخلص من هذا الأسلوب الاندفاعي.	ثم يبدأ الباحث بتعريفهن بمفهوم الاندفاع وعدم مقدرة الطفل علي إثبات ذاته مما يؤدى إلى القلق النفسي وانعدام الشعور بالطمأنينة فيؤدى هذا الشعور إلى الاندفاعية والتوتر
٤	أسباب الاندفاع	أن تتعرف الأم علي تجنب الأشياء التي من الممكن أن تؤدى للاندفاعية أن تتعرف الأم علي دورها بعد التعرف علي هذه الأسباب	المناقشة والحوار
٥	ما المقصود بالاندفاعية	أن تتعرف الأم (أم الطفل المندفع) علي الطرق المختلفة لعلاج الاندفاعية.	المناقشة والحوار
٦	إرشادات لأسر الأطفال المندفعين	أن تتعرف الأم على دورها في علاج الاندفاعية أن تحرص الأم على العمل	المناقشة والحوار

		بهذه الإرشادات	
٧	أهمية التعاون بين المدرسة والمنزل	أن تعرف الأم علي أهمية التعاون بين المدرسة والمنزل لعلاج الاندفاعية. أن تتعرف الأم (أم الطفل المندفع) علي دور المعلم في علاج الاندفاعية	المناقشة والحوار

***بيانات المجموعات التجريبية :**

قام الباحث بجمع المعلومات عن أطفال كل مجموعة قبل البدء في جلسات البرنامج لتعديل أسلوب الأطفال المندفعين عن طريق الأدوات الآتية :

*مقياس المستوى الاجتماعي – الاقتصادي(إعداد الباحث).

*اختبار الصور للذكاء

*مقياس الاندفاعية تقنين الباحث عن اختبار الأشكال المألوفة لكاجان، وبذلك أصبح لدى الباحث معلومات عن كل *طفل خاضع للتجربة من حيث (مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي وذكائه ودرجة اندفاعيته).

* مقياس الاندفاعية من تشخيص المعلم

*** العلاقة بين الباحث والأطفال في البرنامج :**

أكدت العديد من الدراسات علي أهمية خلق علاقة طيبة تتميز بروح الود والألفة بين المدرب والطفل أثناء البرنامج التدريبي، وحتى ينجح البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة منه، ولذلك فإن البرنامج الحالي صمم بمواد ومهام مشوقه بالنسبة للطفل وتتناسب مع عمره والوقت المتاح بالإضافة إلى تقديم الجوائز الرمزية كحافز إضافي للسلوك المناسب.

وبناء علي ما سبق فقد اهتم الباحث بأن تكون علاقته طيبة مع الأطفال قبل بدء البرنامج مع إعطاء الأطفال الثقة في النفس والقدرة علي حل المشكلات ومساعدتهم في ذلك وفيما يلي عرض لبرنامج تعديل السلوك المعرفي وذلك لخفض الأسلوب المعرفي (الاندفاع) لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم

الزمنية (٩-١٢ سنة) بخطوات التفكير العلمي للوصول غلى حل المشكلة . فعملية التفكير تتميز بالمرونة في إطار من الموضوعية أكثر منها التزام حرفي بخطوات ثابتة ومتتابعة.

وقد صمم الباحثون البرامج لتعليم وتدريب مهارات حل المشكلة استنادا إلى عمليات النمو العقلي فالطفل يشرع في التفكير كعملية عقلية، ويستخدم الأسلوب الاستقرائي والاستنتاجي، والتأكيد علي المقارنة، وإدراك العلاقات، والاكتشاف وفحص الوقائع والفروض والأدلة، وتنمية الشك قبل إصدار الحكم علي المواقف أو الاستجابة، وتقديم الأفكار باستقلالية، ويكتشف خلالها مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة والتي يمكن للفرد أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة من قبل.

وتوجه هذه البرامج لتنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال، من خلال الألعاب والتمارين والواجبات وغالبًا ما تتضمن برامج تدريب مهارات حل المشكلة للأطفال الآتي:

تعلم بعض المفاهيم المتطلبة لحل المشكلات مثل : التشابه – الاختلاف – العلاقات، ... الخ

تنظيم جلسات بحيث تستثير من الطفل (لا أن تعطى) للطفل حلولاً بديلة، والمزاوجة بين الحلول ونتائجها واختيار الحلول البديلة وفحص الوقائع، والتعرف علي المكونات الرئيسية للمشكلات وإثارة تنمية الشك ... الخ.

خطوات إجراء الجانب التجريبي من الدراسة:

لإجراء الدراسة التجريبية في البحث الحالي قام الباحث بالإجراءات التالية:

قام الباحث بزيارات ميدانية لبعض مدارس التعليم الأساسي ببعض الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة – حيث طلب من المعلمين بعد شرح هدف الدراسة أن يسموا عددًا من الأطفال في ضوء خصائص السلوك المعرفي الاندفاع وممن يبدو عليهم بشكل ظاهر سرعة الإجابة وعدم التأني.

تم تطبيق مقياس الاندفاعية (مقياس تجانس الإشكال لكوجان) تقنين الباحث تطبيقًا فرديًا علي أطفال العينة الاستطلاعية وعددهم ١٨٠ طفلاً ممكن

تتراوح أعمارهم، ونفس العينة تم تطبيق مقياس الاندفاعية عليهم من تشخيص المعلم.

اختار الباحث عينته التجريبية من الأطفال الذين حصلوا علي درجات مرتفعة في مقياس الاندفاعية وبذلك حصل الباحث علي عينة الدراسة الأساسية بعد استكمال مجانستهم من الذكور فقط نظرا لأنهم هم من حصلوا علي أعلى الدرجات علي مقياسي الاندفاعية- كما أكدت دراسات فيولا الببلاوى (١٩٩٠)، عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) بوجود بعض حالات الاندفاعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بين الذكور قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين أحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة.

المجانسة الإحصائية بين عينات الدراسة في متغيرات السن / الذكاء / المستوى الاجتماعي الاقتصادي / الاندفاعية.

قام الباحث بتصميم برنامج تعديل للأسلوب المعرفي " الاندفاع " قائم علي فنيات تعديل السلوك المعرفي تم تطبيقه علي المجموعة التجريبية:

قبل أن يقوم الباحث بتطبيق البرنامج قام بتجهيز وإعداد المكان (مكتبة كل مدرسة) ومجموعة كراسي (٨) يلتقون حول منضدة المدرب، وحددت الجلسة التدريبية بمدة (من ٤٥الى٩٠) بتزايد تدريجي كل جلسة تزداد عما قبلها بحيث لا تكون طويلة إذا وصلت إلى ساعة أو تجاوزتها في بداية الجلسات فيشعر الطفل بالملل، أو قصيرة في نهاية المقياس لأن الطفل أصبح علي استعداد لتلقى المزيد إلى الاستيعاب حتى نهاية الجلسات وحدد لهم موعد كل جلسة قبل انتهاء الجلسة وبالاتفاق مع أمينة المكتبة حتى يكون الأطفال مستعدون وحاضرون الجلسات بانتظام دون تغيب استمر تطبيق البرنامج التدريبي – تعديل السلوك المعرفي بتدريب الأطفال المندفعين لمدة شهر ونصف (مدة البرنامج) وفي نهايته تم تطبيق الاختبار (مقياس الاندفاعية) علي المجموعات التجريبية.

أُعيدَ تطبيق مقياس الاندفاعية مرة ثانية بعد تطبيق البرنامج بخمسة وأربعين يومًا لتقويم البرنامج وإلقاء الضوء علي مدى فاعليته من جهة ثانية ولمعرفة معدل التحسن والانتكاس من جهة أخرى.

ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتم تعديل حساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الأطفال في المجموعة التجريبية بعد البرنامج مباشرة وبعد المتابعة للتحقق من صدق الفروض مرة ثانية.

تم حساب دلالات الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الأطفال علي مقياس الاندفاعية في المجموعات التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج تعديل السلوك المعرفي.

تم حساب دلالات الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أطفال كل من المجموعات التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج تعديل السلوك المعرفي وذلك علي مقياس الاندفاعية.

تم حساب دلالات الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أطفال كل من المجموعة التجريبية ة والمجموعة الضابطة بعد المتابعة من تطبيق برنامج تعديل السلوك المعرفي وذلك علي مقياس الاندفاعية للاطمئنان علي مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

الأسلوب الأحصائى :

-اختبار "ت" t- test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البرنامج وبعده، والمتابعة للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي لكل المجموعات التجريبية.

-استخدم الباحث أسلوب تحليل التباينذى الاتجاه الواحد one way Anova.

□□□ □□□

الفصل الخامس

النتائج وتفسيراتها وأهم التوصيات

النتائج وتفسيراتها:

يتناول هذا الفصل وصفا تفصيليا لأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة ونتائجها وذلك للتحقق من صحة الفروض، وتوضيح إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف من الدراسة – التي سبق تحديدها – وتفسير النتائج تفسيرًا علميًا في ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة :

أولا: **فيما يتعلق بالفرض الأول والذي ينص علي أنه :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اتجاه المجموعة التجريبية علي مقياس الاندفاعية (تشخيص المعلم) للطفل المندفع.

وفي إطار الفرض الرئيسي الأول توجد أربعة فروض (موجهة) فرعية:-

(أ) **لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة الضابطة قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية تشخيص المعلم.**

البعد	المجموعة الضابطة قياس قبلي علي المقياس(ن=٨)		المجموعة الضابطة قياس بعدى علي المقياس(ن=٨)		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
بعد الصورة المدرسية	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,١٢٥٠	٠,٣٥٣٥٥	١,٠٤٤	غير دالة
بعد الصورة الأسرية	١,٥٠٠٠	٠,٥٣٤٥٢	١,٣٧٥٠	١,٠٦٠٦٦	٠,٧٢١	غير دالة
بعد صورة المجتمع	١,١٢٥٠	٠,٣٥٣٥٥	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,٧٣٢	غير دالة
بعد صورة التلميذ لذاته	١,٥٠٠٠	٠,٥٣٤٥٢	١,٦٢٥٠	١,٠٦٠٦٦	٠,٦٤٣	غير دالة
الاستجابة الكلية للمقياس	١,١٢٤٨	٠,٥٢٤٥١	١,٦٢٥١	٠,٥١٨٥٥	١,٦٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٦):

١- بالنسبة لبعد الصورة المدرسية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,٣٧٥، بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,١٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥١٧٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ٠,٣٥٣٥٥، واتضح أن قيمة ت = ١,٠٤٤، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد في بعد الصورة المدرسية.

٢- بالنسبة لبعد الصورة الأسرية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,٥٠٠٠، بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,٣٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٠,٧٢١وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد في بعد الصورة الأسرية.

٣- بالنسبة لبعد صورة المجتمع، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,١٢٥٠، بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,٣٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ٠,٥١٧٥٥، واتضح أن قيمة ت = ١,٧٣٢، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد في بعد صورة المجتمع.

٤- بالنسبة لبعد صورة التلميذ لذاته، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,٥٠٠٠، بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,٦٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٠,٦٤٣، وهذا يدل علي عدم

وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد في بعد صورة التلميذ لذاته.

٥- النسبة للاستجابة الكلية للمقياس،وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,١٢٤٨، بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,٦٢٥١، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٢٤٥١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ٠,٥١٨٥٥، واتضح أن قيمة ت = ١,٦٤٤، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد فى الاستجابة الكلية علي مقياس الاندفاعية.

(ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية بعد علي مقياس الاندفاعية .

البعد	المجموعة التجريبية قياس قبلي علي المقياس(ن=٨)		المجموعة التجريبية قياس بعدى علي المقياس(ن=٨)		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
بعد الصورة المدرسية	١,٢٥٠٠	٠,٤٦٢٩١	١,١٢٥٠	٠,٣٥٣٥٥	٠,٣٥٣٥٥	(٠,٠١)
بعد الصورة الأسرية	١,٦٢٥٠	٠,٧٤٤٠٢	٢,٣٧٥٠	١,٠٦٠٦٦	٤,٥٣٨	(٠,٠١)
بعد صورة المجتمع	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	٥,١٧٥	(٠,٠١)
بعد صورة التلميذ لذاته	١,٧٥٠٠	١,١٨٧٧٣	٣,٧٥٠٠	٠,٤٦٢٩١	٣,١٦٢	(٠,٠١)
الاستجابة الكلية للمقياس	١,٦٢٥١	٠,٧٤٣٠١	١,١٢٤٥	٠,٥١٧٥٤	٤,٥٣٧	(٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٧) :

١- بالنسبة لبعد الصورة المدرسية، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,٢٥٠٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,١٢٥٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٤٦٢٩١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٣٥٣٥٥، واتضح أن قيمة ت = ٠,٣٥٣٥٥، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

٢- بالنسبة لبعد الصورة الأسرية، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة الأسرية = ١,٦٢٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد الصورة الأسرية =٢,٣٧٥٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٧٤٤٠٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٤,٥٣٨، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة الأسرية.

٣- بالنسبة لبعد صورة المجتمع، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد صورة المجتمع= ١,٣٧٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد صورة المجتمع=١,٣٧٥٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٥١٧٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٥، واتضح أن قيمة ت = ٥,١٧٥، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

٤- بالنسبة لبعد صورة التلميذ لذاته، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة صورة التلميذ لذاته = ١,٧٥٠٠،

بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد صورة التلميذ لذاته =٣,٧٥٠٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ١,١٨٧٧٣، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٤٦٢٩١، واتضح أن قيمة ت = ٣,١٦٢، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

٥- بالنسبة للاستجابة الكلية علي المقياس، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي الاستجابة الكلية للمقياس= ١,٦٢٥١، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي الاستجابة الكلية للمقياس =١,١٢٤٥، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٧٤٣٠١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٤، واتضح أن قيمة ت = ٤,٥٣٧ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الاستجابة الكلية للمقياس.

(ج)لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس قبلي علي مقياس الاندفاعية.

البعد	المجموعة الضابطة قياس قبلي علي المقياس(ن=٨)		المجموعة التجريبية قياس قبلي علي المقياس(ن=٨)		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
بعد الصورة المدرسية	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,١٢٥٠	٠,٤٦٢٥٩١	١,١٦٨	غير دالة
بعد الصورة الأسرية	١,٥٠٠٠	٠,٥٣٤٥٢	١,٦٢٥٠	١,٠٦٠٦٦	٠,٦٤٣	غير دالة
بعد صورة المجتمع	١,١٢٥٠	٠,٣٥٣٥٥	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,٧٣٢	غير دالة
بعد صورة التلميذ لذاته	١,٥٠٠٠	٠,٥٣٤٥٢	١,٦٢٥٠	١,٠٦٠٦٦	٠,٦٤٣	غير دالة

الاستجابة الكلية للمقياس	١,١٢٤٨	٠,٥٢٤٥١	١,٦٢٥١	٠,٥١٨٥٥	١,٦٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٨) :

١- بالنسبة لبعد الصورة المدرسية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,٣٧٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة المدرسية =١,١٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥١٧٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ٠,٤٦٢٥٩١، واتضح أن قيمة ت = ١,١٦٨، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل في بعد الصورة المدرسية.

- بالنسبة لبعد الصورة الأسرية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة الأسرية = ١,٥٠٠٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة الأسرية =١,٦٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٠,٦٤٣، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل في بعد الصورة الأسرية.

- بالنسبة لبعد صورة المجتمع، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد صورة المجتمع = ١,١٢٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد صورة المجتمع =١,٣٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٣٥٣٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل =٠,٥١٧٥٥، واتضح أن قيمة ت = ١,٧٣٢، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل في بعد صورة المجتمع.

- بالنسبة لبعد صورة التلميذ لذاته، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد صورة التلميذ لذاته = ١,٥٠٠٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد صورة التلميذ لذاته =١,٦٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٠,٦٤٣، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل في بعد صورة التلميذ لذاته.
- بالنسبة لبعد الاستجابة الكلية للمقياس، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الصورة المدرسية = ١,١٢٤٨، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة المدرسية =١,٦٢٥١، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٥٢٤٥١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ٠,٥١٨٥٥، واتضح أن قيمة ت = ١,٦٤٤، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل في بعد الصورة المدرسية.

(د) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المجموعة الضابطة قياس بعدى والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية

البعد	المجموعة الضابطة قياس بعدى علي المقياس(ن=٨)		المجموعة التجريبية قياس بعدى علي المقياس(ن=٨)		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
بعد الصورة المدرسية	١,٢٥٠٠	٠,٣٥٣٥٥	١,١٢٥٠	٠,٣٥٣٥٥	٣,٤١٦	(٠,٠١)
بعد الصورة الأسرية	٢,٣٧٥٠	١,٠٦٠٦٦	٢,٣٧٥٠	١,٠٦٠٦٦	٤,٥٣٨	(٠,٠١)

بعد صورة المجتمع	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	١,٣٧٥٠	٠,٥١٧٥٥	٥,١٧٥	(٠,٠١)
بعد صورة التلميذ لذاته	١,٧٥٠٠	١,١٨٧٧٣	١,٧٥٠٠	١,١٨٧٧٣	٣,١٦٢	(٠,٠١)
الاستجابة الكلية للمقياس	١,٦٢٥١	٠,٧٤٣٠١	١,١٢٤٥	٠,٥١٧٥٤	٤,٥٣٧	(٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٩) :

١. بالنسبة لبعد الصورة المدرسية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة المدرسية = ١,٢٥٠٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد الصورة المدرسية =١,١٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ٠,٣٥٣٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٣٥٣٥٥، واتضح أن قيمة ت = ٣,٤١٦ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة بعد والمجموعة التجريبية بعد لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

٢. بالنسبة لبعد الصورة الأسرية، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الصورة الأسرية = ٢,٣٧٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد الصورة الأسرية =٢,٣٧٥٠، والانحراف المعياري الضابطة بعد = ١,٠٦٠٦٦، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ١,٠٦٠٦٦، واتضح أن قيمة ت = ٤,٥٣٨، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة الأسرية.

٣. بالنسبة لبعد صورة المجتمع، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد صورة المجتمع= ١,٣٧٥٠، بينما المتوسط للمجموعة

التجريبية بعد علي بعد صورة المجتمع=١,٣٧٥٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٥١٧٥٥، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٥، واتضح أن قيمة ت = ٥,١٧٥، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

٤. بالنسبة لبعد صورة التلميذ لذاته، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي بعد الصورة صورة التلميذ لذاته = ١,٧٥٠٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد صورة التلميذ لذاته =١,٧٥٠٠، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ١,١٨٧٧٣، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ١,١٨٧٧٣، واتضح أن قيمة ت = ٣,١٦٢، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الصورة المدرسية.

- بالنسبة للاستجابة الكلية علي المقياس، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل علي الاستجابة الكلية للمقياس= ١,٦٢٥١، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي الاستجابة الكلية للمقياس =١,١٢٤٥، والانحراف المعياري التجريبية قبل = ٠,٧٤٣٠١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٤، واتضح أن قيمة ت =٤,٥٣٧ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في بعد الاستجابة الكلية للمقياس.

*وقد كانت نتائج الفرض الرئيسي الأول كما يلي : -

توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اتجاه المجموعة التجريبية علي مقياس الاندفاعية.

ثانيا : النتائج الخاصة بالفرض الثاني من فروض الدراسة

"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن المستغرق علي مقياس الاندفاعية أداء الطفل بين كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي "

وفي إطار الفرض الرئيسي الأول توجد أربعة فروض (موجهة) فرعية :

١. لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة الضابطة قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية لعامل الزمن.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الزمن	القبلي	٨	١,٢٥٠٠	٠,٤٦٢٩١	١٤٣,٤٧	١٤	١,٢٣٩	غير دالة
	البعدي	٨	١,٨٧٥٠	١,٣٥٦٢٠				

بالنسبة لبعد الزمن بجدول رقم (٣٠)، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الزمن =١,٢٥٠٠ بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد علي بعد الزمن = ١,٨٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٤٦٢٩١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٣٥٦٢٠ونجد أن قيمة ت = ١,٢٣٩، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد علي قيمة الزمن الذي يستغرقه الطفل في الإجابة.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية بعد علي مقياس الاندفاعية للطفل لعامل الزمن.

دلالة "ت"	قيمة "ت"	درجات الحرية	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التطبيق	المتغير
دالة عند مستوى ٠,٠١	١٦,٥٤	١٤	١٦,٧٣	١,٣٨٨٧٣	١,٧٥٠٠	٨	القبلي	الزمن
				٠,٥١٧٥٥	٣,٧٥٠٠	٨	البعدي	

يتضح من الجدول رقم (٣١) ما يلي : -

بالنسبة لبعد الزمن الذي يستغرقه الطفل، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل في الزمن المستغرق =١,٧٥٠٠بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي بعد الزمن = ٣,٧٥٠٠، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ١,٣٨٨٧٣، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٥، ونجد أن قيمة ت = ١٦,٥٤، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في عامل الزمن.

(ج)لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس قبلي علي مقياس الاندفاعية أداء الطفل نفسه في عامل الزمن

دلالة "ت"	قيمة "ت"	درجات الحرية	الفروق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التطبيق	المتغير
غير دالة	٠,٨٩٩	١٤	١٤٣,٤٧	٠,٨٣٤٥٢	١,٨٧٥٠	٨	القبلي ضابطة	الزمن
				١,٠٣٥١٠	١,٦٢٥٠	٨	القبلي تجريبية	

يتضح من الجدول رقم (٣٢):

بالنسبة لبعد الزمن الذي يستغرقه الطفل في الإجابة، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي بعد الزمن =١,٨٧٥٠ بينما المتوسط للمجموعة

التجريبية قبل علي بعد الزمن = ١,٦٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٨٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل= ١,٠٣٥١٠، ونجد أن قيمة ت = ٠,٨٩٩، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل علي قيمة الزمن الذي يستغرقه الطفل في الإجابة .

(د) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة قياس بعدى والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية أداء الطفل.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة 'ت'	دلالة 'ت'
الزمن	البعدي الضابطة	٨	٢,٦٢٥٠	١,٠٦٠٦٦	١٦,٧٣	١٤	٥,١٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي التجريبية	٨	٣,٣٧٥٠	٠,٩١٦١٣				

يتضح من الجدول رقم (٣٣) ما يلي:

بالنسبة لبعد الزمن الذي يستغرقه الطفل في الإجابة، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قياس بعدى في الزمن المستغرق =٢,٦٢٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قياس بعدى علي بعد الزمن = ٣,٣٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٠٦٠٦٦بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٩١٦١٣، ونجد أن قيمة ت = ٥,١٧٥، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين المجموعة الضابطة قياسي بعدى والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى في عامل استغراق الزمن.

ثالثا: النتائج الخاصة بالفرض الثالث من فروض الدراسة

"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية أداء الطفل بين كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي "

وفي إطار الفرض الرئيسي الأول توجد أربعة فروض (موجهة) فرعية :

(أ) لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة الضابطة قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية لعامل عدد الأخطاء

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
عدد الأخطاء	القبلي الضابطة	٨	١,٢٥٠	٠,٤٦٢٩١	١٤٣,٤٧	١٤	١,٢٣٩	غير دالة
	البعدي الضابطة	٨	.١,٨٧٥	١,٣٥٦٢٠				

يتضح من الجدول رقم (٣٤) ما يلي : -

بالنسبة لعدد الأخطاء، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل علي عدد الأخطاء =١,٢٥٠٠ بينما المتوسط للمجموعة الضابطة بعد لعدد الأخطاء = ١,٨٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٤٦٢٩١، بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٣٥٦٢٠، ونجد أن قيمة ت = ١,٢٣٩، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة الضابطة بعد لعدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء إجاباته .

(ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين المجموعة التجريبية قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية بعد علي مقياس الاندفاعية للطفل لعدد الأخطاء .

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
عدد الأخطاء	القبلي	٨	١,٧٥..	١,٣٨٨٧٣	١٦,٧٣	١٤	١٦,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٨	٣,٧٥..	٠,٥١٧٥٥				

يتضح من الجدول (٣٥) ما يلي:

بالنسبة لعدد الأخطاء، وجد أن المتوسط للمجموعة التجريبية قبل عدد الأخطاء =١,٧٥٠٠بينما المتوسط للمجموعة التجريبية بعد علي لعدد الأخطاء = ٣,٧٥٠٠، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل = ١,٣٨٨٧٣، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٥١٧٥٥، ونجد أن قيمة ت = ١٦,٥٤، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين المجموعة التجريبية قياسي قبلي والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى لعدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء إجاباته.

(ج)لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة قياس قبلي والمجموعة التجريبية قياس قبلي علي مقياس الاندفاعية تشخيص الطفل نفسه في لعدد الأخطاء

المتغير	التطبيق	العدد.	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	درجات الحرية	قيمة ت	دلالة ت
عدد الأخطاء	القبلي ضابطة	٨	١,٨٧٥	٠,٨٣٤٥٢	١٤٣,٤٧	١٤	٠,٨٩٩	غير دالة
	القبلي تجريبة	٨	١,٦٢٥	١,٠٣٥١				

يتضح من الجدول رقم (٣٦) ما يلي:

بالنسبة لعدد الأخطاء، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قبل بالنسبة لعدد الأخطاء =١,٨٧٥٠ بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قبل لعدد الأخطاء = ١,٦٢٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قبل = ٠,٨٣٤٥٢، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قبل= ١,٠٣٥١٠، ونجد أن قيمة ت = ٠,٨٩٩، وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعة الضابطة قبل والمجموعة التجريبية قبل لعدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء إجاباته.

(د) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة قياس بعدى والمجموعة التجريبية قياس بعدى في اتجاه المجموعة التجريبية قياس بعدى علي مقياس الاندفاعية لعدد أخطاء الطفل.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
عدد الأخطاء	القبلي	٨	٢,٦٢٥٠	١,٠٦٠٦٦	١٦,٧٣	١٤	٥,١٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٨	٣,٣٧٥٠	٠,٩١٦١٣				

من الجدول رقم (٣٧) ما يلي:

يتضح بالنسبة لعدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء إجابته، وجد أن المتوسط للمجموعة الضابطة قياس بعدى لعدد الأخطاء =٢,٦٢٥٠، بينما المتوسط للمجموعة التجريبية قياس بعدى لعدد الأخطاء = ٣,٣٧٥٠، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة بعد = ١,٠٦٠٦٦، بينما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بعد = ٠,٩١٦١٣، ونجد أن قيمة ت = ٥,١٧٥، وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة قياسي بعدى والمجموعة التجريبية قياس بعدى لصالح المجموعة التجريبية قياس بعدى لعدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء إجاباته.

رابعًا: فيما يتعلق بالفرض الرابع والذي ينص علي انه :

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية

نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في علي مقياس الاندفاعية.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الزمن	الضابطة	٨	١٤٤,٦	١٨,٧٩	٩٩,٦	٢٨	٩,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	التجريبية	٨	٢٤٤,٢	٣٨,١٥				

يتضح من الجدول رقم (٣٨) :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الرابع.

خامسًا: فيما يتعلق بالفرض الخامس والذي ينص علي انه :

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية

نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
عدد الأخطاء	الضابطة	٨	١٨,٤	٤,٨٢	٢٤,٦٧	٢٨	١١,٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	التجريبية	٨	٣,٧٣	١,٧٩				

يتضح من الجدول رقم (٣٩):

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الخامس.

سادسا : فيما يتعلق بالفرض السادس والذي ينص علي أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدي والتطبيق التتبعى.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الزمن	البعدى	٨	٢٤٤,٢	٣٨,١٥	١,٠٧	١٤	١,٧٩	غير دالة
	التتبعى	٨	٢٤٣,١٣	٣٨,٤٢				

يتضح من الجدول رقم (٤٠) ما يلي :

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية في التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى، وبذلك يكون قد ثبتت صحة الفرض السادس.

سابعا: فيما يتعلق بالفرض السابع والذي ينص علي انه :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في عدد الأخطاء على مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى.

نتائج اختبارات "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجات الحرية	قيمة "ت"	دلالة "ت"
عدد الأخطاء	البعدى	٨	٣,٧٣	١,٧٩	٠,٧٧	١٤	٢,٦٥	دالة عند ٠,٠٥ وغير دالة عند ٠,٠١
	التتبعى	٨	٣,٠٦	١,١				

يتضح من الجدول رقم (٤١) ما يلي :

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية في التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى، وبذلك يكون قد ثبت قد ثبتت صحة الفرض السابع.

فيما يتعلق بالفرض الثامن والذي ينص علي أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في كلا التطبيقين.(مقياس تجانس الأشكال لكوجان من تشخيص الطفل نفسه، مقياس الاندفاعية تشخيص المعلم)

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباينى الاتجاه الواحد one way Anova.

نتائج تحليل التباين بين متوسطات الزمن البعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس الاندفاعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	نسبة ف	دلالة ف
بين المجموعة	٨٤٥٥,٥٩	٤٢٢٧,٧٩	٢	١,٢١	غير دالة
داخل المجموعة	١٤٠١١٦,٣١	٣٥٠٣,٩١	٤٠		

يتضح من الجدول رقم (٤٢) ما يلي :

عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية المطبق عليها مقياسي الاندفاعية (مقياس تجانس الأشكال لكوجان تشخيص الطفل، مقياس الاندفاعية تشخيص المعلم) مما يعنى قبول الفرض الصفري

ويعنى ذلك أن تأثير فنيات تعديل السلوك المعرفي يتشابه في التأثير والفاعلية ولا يوجد لإحداها تأثير أفضل عن الأخرى . وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة بلاند كاثى Beland ,Kathy(١٩٩٢) حيث لم تظهر فروقا في تأثير الفنيات الثلاث، وتتفق أيضا مع دراسة بورناس كافيير وسيرافيرا ماتيو BornasXavier , Server Mateu (١٩٩٢) ويؤكد هذا قابلية التلاميذ للاستجابة لبرامج التدريب خاصة إذا أحسن إعدادها واختيار الوقت المناسب لاستقبال المتدربين عليها والنتائج الأولية المبشرة بتحسن أدائهم .

إذن توصل الباحث للعديد من النتائج في الدراسة الراهنة، والتي تشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في خفض حدة الاندفاعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي نتائج تتفق مع الاتجاه العام السائد في هذا المجال ومع الدراسات السابقة ، والتي تؤكد علي ضرورة الاهتمام بعلاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال من خلال استخدام البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية المعدة خصيصا لهذه الفئة من الأطفال بالتركيز في تعلم المهارات بأنواعها المختلفة، مما يساعد علي النهوض بمستواهم التحصيلي بقدر ما تسمح به قدرتهم، وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن اختلاف بين مجموعة الأطفال المندفعين الذين تلقوا البرنامج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية، ومجموعة الأطفال الذين لم يتلقوا البرنامج العلاجي، ويعنى ذلك أن المجموعة التجريبية تأثرت بالبرنامج التدريبي مما يساعد هذه المجموعة في التعامل مع المواقف الاختيارية والسلوكية، حيث اتضح مدى فاعلية التدريب في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاع أو التروي.

حيث أتضح من نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اتجاه المجموعة التجريبية علي مقياس الاندفاعية (تشخيص المعلم) للطفل المندفع مما يؤكد أن أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج قد اتفقوا في تحقيق أي تحسن دال علي خفض مستوى الاندفاعية لديهم، وبالتالي أستمر أفراد هذه المجموعة الضابطة علي نفس معدل الأداء من حيث أسلوب الاندفاع المرتفع، وبذلك قد تحقق صحة الفرض الأول وتعنى هذه النتيجة أن استخدام بعض الفنيات في البرنامج المعرفي السلوكي قد حققت تقدما لأطفال المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي لخفض مستوى الاندفاعية وتشرب أسلوب

التروي لديهم واستخدام المهارات الجديدة المكتسبة من خلال البرنامج في كل موقف يشبه الموقف الأصلي، أي أنهم اكتسبوا معلومات ومهارات تساعدهم في المواقف التعليمية والسلوكية التي تقابلهم مما يؤكد استمرار فاعلية فنية البرنامج الذي أعده الباحث في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال وبذلك جاءت النتائج معززة للنتائج التي استخدمت فنيات تعديل السلوك المعرفي لخفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال من قبيل بلاند كاثى Beland Kathy (١٩٩٢)، وينسلر آدم Winsler, Adam (١٩٩١)، كيندال Kendall (١٩٨٤)، ديجات Digate (١٩٧٨)، ميتشينبوم وجودمان Meichenbaum, Good man (١٩٧١)، دراسة رنا سحيم فهد (٢٠٠٨) واستهدفت الدراسة التعرف علي مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم . وبناء علي ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واستخدمت طريقة المجموعتين المتكافئتين (التصميم ذو المجموعتين)، وقامت بتطبيق مقياس القلق ومقياس التلعثم وتم حساب التجانس بين المجموعتين من حيث السن والذكاء والتلعثم والقلق، ثم تم تطبيق البرنامج العلاجي السلوكي علي المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من التطبيق تم قياس القلق والتلعثم ومقارنتهم بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج ثم قامت الباحثة بقياس تتبعي بعد مرور شهر بهدف رصد فعالية البرنامج بعد فترة زمنية.

واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة : متاهات بورتيوس للذكاء مقياس شدة التلعثم استمارة البيانات الشخصية مقياس القلق وقد دلت نتائج الدراسة علي أهمية وفاعلية وتأثير البرنامج علي العينة التجريبية بتغيير ايجابي وتحسن جوهري علي عكس العينة الضابطة.

وهذا ما يؤكد ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من الأهمية الإيجابية والفعالة للبرنامج وما طرأ من ايجابيات علي أطفال المجموعة التجريبية علي عكس المجموعة الضابطة وثبت صحة الفرض الأول ومدى اتفاقه مع الدراسات السابقة.

وقد أشار الفرض الثاني في الدراسة الراهنة علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن المستغرق علي

مقياس الاندفاعية أداء الطفل بين كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى و يمكن القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في أسلوبهم المعرفي – الاندفاع – مما يساعدهم في المواقف الاختبارية والوقت المستغرق علي إتباع أسلوب أقل اندفاعًا وأقل عددًا في ارتكاب الأخطاء، وبذلك تحقق صدق الفرض الثاني، ويمكن القول أن اندفاعية التلميذ ترجع إلى عدم القدرة علي التفكير السليم مما يؤدى إلى عدم تدبره للمواقف الاختبارية لنقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير، والفشل في ملاحظة نمو المواقف الإشكالية، وعدم قدرته علي تحليل عناصر المشكلة، وتهدف نظرية متشبنوم عن تعديل الأسلوب المعرفي – الاندفاع وغيره من المشكلات إلى استخدام برامج تدريب لتطوير مهارة حل المشكلات للتلميذ الاندفاعي وأساليب توجيه الذات لتؤدى إلى مقاومة أي إحباطات عند مواجهته حل المشكلات وكيفية الاستفادة من التفكير أخذ الوقت الكافي مترويا وإعداد تجارب مصممة تعتمد علي اصطناع مواقف معرفية بها تعليمات ليتعلم ويتدرب الطفل علي فحص الفروض والنظر في الحلول المحتملة للمشكلات وتجريب نتائجها إلى أن يختار الحلول المناسبة . ومن ثم يمكن القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في أسلوبهم المعرفي – الاندفاع مما يساعدهم علي التعامل مع المواقف الاختبارية بأسلوب أقل اندفاعًا وأقل عددًا في ارتكاب الأخطاء.

ويعتبر الاندفاع من المؤشرات الدالة علي عدم الانتباه – وهو أحد أشكال عدم النضج المعرفي، حيث يشكو غالبية المعلمين والمعلمات من رد التلاميذ السريع علي الأسئلة قبل الانتباه إليها جيدًا أو ومعرفة مضمونها وعناصرها مما يوقع التلميذ في الخطأ يجعله يندرج مع التلاميذ ذوى الأداء التحصيلي

وتشير نتائج الفروق الدالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للأطفال الاندفاعيين إلى كفاءة وفاعلية البرنامج في خفض الاندفاعية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من :

بيلاند كاثى Beland, Kathy (١٩٩٢)، جيورا نانسى وسلابى رونالد Guerra, nancy G slaby, Ronald (١٩٩٠)، بينلوب بيترسون Penlopel

Peterson(١٩٨٩)، ماكينى وآخرون Mckinny, etal(١٩٨٠) في خفض الأسلوب الاندفاعي، سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨) حيث تناولت الدراسة فاعلية العلاج المعرفي- السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة من المراهقين ضعاف السمع (الذكور والإناث)، ممن تراوحت أعمارهم بين ١٢،١٧ عاما وممن يعانون انخفاض درجة التقبل الاجتماعي المدرك، وقوامها ١٢ طالبا و وقد استخدمت أدوات الدراسة: استمارة جمع البيانات الأولية مقياس التقبل الاجتماعي لضعاف السمع برنامج العلاج – المعرفي السلوكي واستطاعت الدراسة تحسين التقبل الاجتماعي المدرك لدى المراهقين ضعاف السمع من خلال مشاركتهم في برنامج للعلاج المعرف السلوكي، مما يؤكد ما أوضحته الدراسة الراهنة من أهمية البرنامج المعرفي السلوكي المستخدم علي العينة التجريبية وما يطرأ من تأثيرات إيجابية عليها .

وقد أثبتت الدراسة صحة الفرض الرئيسي الثالث على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية أداء الطفل بين كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى حيث أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في أسلوبهم المعرفي – الاندفاع – مما يساعدهم في المواقف الاختبارية علي أتباع أسلوب أقل اندفاعًا وأقل عددًا في ارتكاب الأخطاء وتشير نتائج الفروق الدالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الموجهة للأطفال الاندفاعيين إلى كفاءة وفاعلية البرنامج في خفض الاندفاعية لديهم . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من :

بيلاند كاثى Beland, Kathy (١٩٩٢)، جيورا نانسى وسلابى رونالد Guerra, nancy G slaby, Ronald (١٩٩٠)، بينلوب بيترسون Penlopel Peterson(١٩٨٩)، ماكينى وآخرون Mckinny, etal(١٩٨٠) في استخدام فنية حل المشكلات لخفض الأسلوب الاندفاعي، ودراسة نعيمة عبد الرحمن الحسن(٢٠٠٣) وقد أكدت دراسات ميتشبنوم Meichembaum, etal، ١٩٧١ أن المهام التي استخدمها الباحثون في دراساتهم أظهرت تفوق المتروين حيث أن

أسلوبهم المنظم وإطالة التفكير ساعدهم في تحسين سلوك حل المشكلة والقدرة علي القراءة والتحصيل المدرسي وقد تم بحث أسلوب الاندفاع - التروي علي نطاق واسع، وظهرت أهميته بين الأفراد في أداء المهام المختلفة، حيث يتصل أسلوب الاندفاع - التروي بالدرجة التي يتأمل بها الأفراد بدائل الاستجابات المحتملة، وذلك في مهام حل المشكلات التي تعتمد علي درجة كبيرة من الشك وعدم اليقين.

وعلى ذلك يجب الاهتمام بالأساليب المعرفية ومحاولة تثبيت الأسلوب الذي يؤدى إلى دقة الاختيار في أسلوب الأطفال خاصة إذا علمنا أن البحوث التي أجريت علي الأساليب المعرفة المختلفة أكدت أنها علي درجة من الاستقرار والثبات النسبي وامكانية تعديلها .

ومن ثم فإن التدريب علي فنيات البرامج ساعدت الأطفال المندفعين علي تحسين أدائهم في تقديم إجابات متأنية تؤدى إلى دقة الاختيار بينما أفراد المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج ظلت مندفعة في الاستجابة الأولى ووقعت في العديد من الأخطاء .

كما أكدت الدراسة صحة الفرض الرابع حيث أكدت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية.

ويعنى ذلك أن المجموعة التجريبية تأثرت بالبرنامج التدريبي مما يساعد هذه المجموعة في التعامل مع المواقف التعليمية والسلوكية حيث اتضح مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل الأسلوب المعرفي - الاندفاع إلى التروي بينما المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن، وقد أكدت البحوث الرائدة في مجال تطوير فاعلية فنيات العلاج المعرفي السلوكي علي أن المجموعات التي تعرضت لفنيات السلوك المعرفي قد أظهرت التحسن الواضح في أداء التلاميذ بالنسبة للتحصيل الدراسي، ويتفق التربويون علي أهمية تدريب المعلمين علي استخدام أسلوب حل المشكلات مما يساعد التلاميذ علي التروي وتحمل المسئولية وينمى مفهوم الذات لديهم، ويكتسبون مهارات التنظيم، وأن مراعاة المعلمين للفروق الفردية التي يغفلونها ضرورة لتدريب التلاميذ علي مهارة حل

المشكلات وفي ذلك يرى كاجان kagun (١٩٦٦) أن التلاميذ لا يتساوون في فاعلية أدائهم في حل المشكلات، ولذلك يجب عند تدريب التلاميذ أن يجرب المعلم أنواعًا مختلفة من حل المشكلات، وقد وضح من نجاح البرامج التدريبية في تحسن أداء التلاميذ في حياتهم التعليمية والسلوكية وهذا ما أتفق أيضا مع دراسة سعيد عبد الرحمن (٢٠٠٨) التي أكدت أن العلاج المعرفي السلوكي طريقة فعالة في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين، وتلقى أفراد عينة الدراسة تدريبا علي بعض المهارات الاجتماعية لزيادة التفاعل الاجتماعي، وذلك من خلال جلسات جماعية، وذلك باستخدام عدة فنيات تمثلت في فنيات نظرية أليس، وفنية لعب الدور، وفنية قلب الدور، وفنية النمذجة، وفنية مراقبة الذات، وفنية الحوار، وغيرهم من الفنيات مثل فنية التعزيز، حتى يتم تدعيم وتشجيع أعضاء الجماعة علي ممارسة هذه الأدوار في الحياة عن طريقة معاونة أفراد الأسرة في المنزل أو المعلمين في المدرسة وهو ما يتفق تماما مع دراستنا الحالية . وهذا يتفق مع ما ذكره أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠٠٥) في أهمية برنامج لتعديل السلوك وتنمية المسئولية الاجتماعية .

كما أكدت الدراسة صحة الفرض الخامس والذي نص علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية، كما اتفقت الدراسة مع كلا من بيلاند كاثى Beland, Kathy (١٩٩٢)، جيورا نانسى وسلابى رونالد Guerra, nancy G slaby, Ronald (١٩٩٠)، بينلوب بيترسون Penlopel Peterson(١٩٨٩)، ماكينى وآخرون Mckinny, etal(١٩٨٠) في استخدام فنية حل المشكلات لخفض الأسلوب الاندفاعي، ودراسة نعيمة عبد الرحمن الحسن (٢٠٠٣)، ودراسة سعيد عبد الرحمن (٢٠٠٨) التي أكدت أن العلاج المعرفي السلوكي طريقة فعالة في تحسين التقبل الاجتماعي ويعنى ذلك أن المجموعة التجريبية تأثرت بالبرنامج التدريبي مما يساعد هذه المجموعة في التعامل مع المواقف الاختبارية والسلوكية، حيث اتضح مدى فاعلية التدريب في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاع إلى التروي، كما تناولت دراسة جمال عطية فايد (٢٠٠١) فاعلية استخدام رسوم الأطفال في

تشخيص وخفض حدة الاندفاعية من خلال تنمية التروي وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية المندفعين تظهر في رسومهم للشخص عدم ترابط بين التفاصيل الدقيقة في رسم الرجل فضلاً عن الانتقال سريعًا من رسم الرأس مثلاً إلى الزراع أو الأرجل دون ظهور التفاصيل الدقيقة للجزء المرسوم.

ودراسة هاريس أوبرين (١٩٨٧) (OBRION, HORRIS,D) تناولت علاج الاندفاعية كعرض من أعراض اضطراب الانتباه من خلال برنامج معروف أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج المعرفي في الحد من الاندفاعية لدى ذوى الإعاقة السمعية من ذوى التواصل الكلى.

دراسة " كامبل دونالدز وآخرين CAMPbELL,DONALDS et OL (1989)، وهي تهدف إلى علاج عرض من أعراض اضطراب الانتباه وهو الاندفاعية من خلال برنامج علاجي سلوكي يرتكز علي إيجاد حلول سلوكية ومواقف تبعث علي التروي لدى عينة الدراسة المكونة من (٧) طلاب مراهقين من ذوى الإعاقة السمعية ممن تتراوح أعمارهم ما بين(١٥ – ١٨) عامًا وتم استخدام اختبار مصور للاندفاعية ودراسة الحالة والبرنامج العلاجي السلوكي (المدرسي والمنزلي) وتوصلت الدراسة لخفض حدة الاندفاعية لدى أفراد العينة علي المستويين المدرسي والمنزلي .

دراسة تيرجنسن وآخرين .ETALJEN SEN,PETERS(2001)

وتهدف إلى خفض حدة اضطراب الانتباه بأبعاده الثلاثة وذلك باستخدام السيكودراما الممثلة في قضية لعب الدور وعكس الدور والذي يرتكز علي تمثيل وأداء مواقف سلوكية متعددة لمضطربي الانتباه مـ ع عكس الدور بأداء السلوك المرغوب فيـ ه وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال في عمر ما بين (٦-١٢) عامًا وتم استخدام الدراسة الإكلينيكية مع بطاقة ملاحظة للسلوك من قبل المعلمين وذلك لتشخيص وكذلك البرنامج السيكودرامى والذي تم تطبيقه علي أفراد العينة لمدة شهرين بواقع ثلاث مرات أسبوعيا وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج السيكودرامى بلعب الدور وعكس الدور في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال حدوث تنمية وتركيز الانتباه وخفض حدة الاندفاعية وخفض مستوى النشاط الحركي الزائد.

ودراسة جيمس ناى NEY,JAMES(1980) تهدف إلى خفض حدة الاندفاعية كعرض من أعراض اضطراب الانتباه لكن باستخدام فنيه سيكودرامية أخرى هي فنية المرآة من خلال قياس القدرة اللغوية لعينة الدراسة (١٦) تلميذ وتلميذة من خلال اختيار عدة عمليات حسابية بالإضافة علي اختيار القدرة اللغوية والبرنامج السيكودرامى القائم علي المرآة كأدوات للدراسة وقد توصلت الدراسة إلى خفض حدة الاندفاعية.

ولذلك يصبح لزامًا علي المهتمين بالتربية والتعليم أن يدربوا الأطفال علي طرق التعلم وأن يراعوا اختلاف الأطفال تبعًا للأسلوب المعرفي لكل طفل، وبالتالي يتحتم علي المختصين أن يدربوا الأطفال المندفعين علي التأمل في صدق الحل في حالة استجابة مشكوك فيها وأن يسأل الطفل نفسه طبقا لفنية التعليمات الذاتية سواء بصوت هامس أو بصوت عال أو بهما معًا أو بهدف فهم المهمة المحددة له من المثير – السؤال – وأن يستخدم الوسيط المعرفي في تجهيز الاستجابة ويستجيب للأوامر الداخلية لضبط سلوكه الإرادي قبل تقديم استجابته المعلنة، بالإضافة إلى ضرورة إعداد المناهج الدراسية وأساليب التعلم لهؤلاء الأطفال كل حسب أسلوبه المعرفي بدلاً من إعداد مناهج عامة قد تصلح للبعض بينما لا تصلح للبعض الآخر وأن يراعى المعلمين تدريب كل طفل علي تعلم التوقف والنظر للمثير، ويستمع ويفكر To stop, look, listen and think قبل أداء أي مهمة (kagan، ١٩٦٦) .

وقد أكدت الدراسة نتائج الدراسة صحة الفرض السادس الذي نص علي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيا ً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الزمن علي مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى . ويعنى ذلك أن المجموعة التجريبية تأثرت بالبرنامج التدريبي مما يساعد هذه المجموعة في التعامل مع المواقف التعليمية والسلوكية حيث اتضح مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل الأسلوب المعرفي – الاندفاع إلى التروي بينما المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن، وقد أستمر تأثير البرنامج الإيجابي علي العينة التجريبية سواء في التطبيق البعدى أو التطبيق التتبعى، وقد أكدت البحوث الرائدة في مجال تطوير فاعلية الفنيات علي أن

المجموعات التي تعرضت لفنيات السلوك المعرفي قد أظهرت التحسن الواضح في أداء التلاميذ بالنسبة للتحصيل الدراسي، ويتفق التربويون علي أهمية تدريب المعلمين علي استخدام أسلوب حل المشكلات مما يساعد التلاميذ علي التروي وتحمل المسئولية وينمى مفهوم الذات لديهم، ويكتسبون مهارات التنظيم، وأن مراعاة المعلمين للفروق الفردية التي يغفلونها ضرورة لتدريب التلاميذ علي مهارة الفنيات وفي ذلك يرى كاجان kagun (١٩٦٦) أن التلاميذ لا يتساوون في فاعلية أدائهم في حل المشكلات، ولذلك يجب عند تدريب التلاميذ أن يجرب المعلم أنواعًا مختلفة من حل المشكلات، وقد وضح من نجاح برامج التدريب في تحسن أداء التلاميذ في حياتهم التعليمية والسلوكية، وبذلك جاءت النتائج معززة لنتائج الدراسات التي قام بها بلاند كاثى Beland Kathy (١٩٩٢)، بينلوب بيترسون Penlope Petrson (١٩٨٩)، ديجات Digate (١٩٧٨)، ميتشينبوم وجودمان Meichenbaum, Good man (١٩٧١) فتدريب الطفل علي ممارسة خطوات فنيات البرنامج سواء وهو متنبه للمتدرب أو وهو يردد بصوت هامس، أو وهو يوجه نفسه خلال كل مهمة، وتكرار تنفيذ هذه الخطوات عند تأدية واجباته الدراسية أو تكرار ممارستها مع الواجبات التي يتلقاها من المدرب ساعده ذلك علي استدخال هذه الخطوات في أسلوبه المعرفي بحيث أصبح يستخدمها أتوماتيكا عند مواجهته لأي مهمة أو موقف اختبارى .

وقد أكدت الدراسة صحة الفرض السابع الذي نص علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيةفي عدد الأخطاءعلى مقياس الاندفاعية بين كل من التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى، وقد أكدت الدراسة نتائج دراسة كلا من بيلاند كاثى Beland, Kathy (١٩٩٢)، جيورا نانسى وسلابى رونالد Guerra, nancy G slaby, Ronald (١٩٩٠)، بينلوب بيترسون Penlopel Peterson(١٩٨٩)، ماكينى وآخرون Mckinny, etal(١٩٨٠) في خفض الأسلوب الاندفاعي، ودراسة نعيمة عبد الرحمن الحسن(٢٠٠٣)، ودراسة سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨) وأتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات السابقة في أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائيا بين كلا من التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى للمجموعة التجريبية.

وقد أشار الفرض الثامن إلى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في كلا التطبيقين.(مقياس تجانس الأشكال لكوجان من تشخيص الطفل نفسه، مقياس الاندفاعية تشخيص المعلم) وقد ثبت صحة هذا الفرض في أن الفنيات المستخدمة سواء في مقياس تجانس الأشكال للاندفاعية ومقياس الاندفاعية تشخيص المعلم هو تأكيد علي نتائج الدراسة لما يهدف إليه المقياسين إلى هدف واحد وتأكيد نتيجة البحث مما يعطيه القوة الأكاديمية والعلمية نظرا لما نتج من تأكيد للنتائج رغم أستخدام أكثر من أداه وهذا ما يكسب البحث الحالي كما أشار السادة المحكمين للباحث من أهمية هذه النتائج ومصدقيتها ويعنى ذلك أن تأثير فنيات تعديل السلوك المعرفي – في مقياسين– متشابهة ولا يوجد تأثير لفنية أفضل عن الأخرى ويظل العامل الحاسم في تشابه الفنيات في التأثير علي خفض الاندفاعية وقلة عدد الأخطاء عندما تتجانس المجموعات التجريبية ويتمكن المدرب من استخدام الفنيات وأدوات ومهام العمل وتساوى الظروف الطبيعية والفنية المناسبة للمجموعات التجريبية . وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام فنيات البرنامج الذي أعده الباحث قد حققت تقدما لأطفال المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي لخفض مستوى الاندفاعية لديهم وتنمية أسلوب التروي نتيجة استخدامها عند كل موقف اختباري كذلك أثبتت النتائج فاعلية فنيات البرنامج لدى الأطفال بعد مرور أكثر من ٣٠ يومًا علي تنفيذ البرنامج، وبذلك جاءت النتائج معززة لنتائج الدراسات التي قام بها بلاند كاثى Beland Kathy (١٩٩٢)، بينلوب بيترسون Penlope Petrson (١٩٨٩)، ديجات Digate (١٩٧٨)، ميتشينبوم وجودمان Meichenbaum, Good man (١٩٧١) وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج ودراسة وينسلر أدم Winsler, Adam(١٩٩١)، ودراسة حنان محمد عبد الحميد (٢٠٠١)، ودراسة حنان فتحى عبد الحليم (٢٠٠٣) وأيضا أكدت نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة "باندورا" أهمية التعلم بالملاحظة كما أوضحت الدراسة الراهنة . يعتبر الأسلوب المعرفي أحد العوامل التي تؤثر في عملية

التعلم وتعديل السلوك بل تغييره ونبذ ماهو غير مرغوب فيه من سلوكيات سلبية وتدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الطفل، وقد حقق الباحث الهدف من الدراسة الحالية من خلال الإطلاع علي نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاج المعرفي السلوكي للإنسان بصفة عامة ، وللطفل بصفة خاصة، والإطلاع علي بعض البرامج العلاجية السابقة – العربية والأجنبية – والقائمة علي أساس العلاج المعرفي السلوكي، والإفادة منها في إعداد البرنامج الحالي ومن هذه البرامج :

- برنامج في العلاج المعرفي السلوكي ومدى فاعليته في علاج مرض الاكتئاب العصابى، إعداد : صلاح الدين عراقى (١٩٩١).
- برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسالية لدى المراهقين من الجنسين إعداد : رئيفة عوض (٢٠٠٠).
- برنامج قائم علي بعض فنيات التعديل المعرفي – السلوكي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب الصم في المرحلة الإعدادية،إعداد : أسامة فاروق (٢٠٠٢).
- برنامج التعديل العقلاني- الانفعالي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية، إعداد : حسيب محمد (٢٠٠٤).
- برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من ألأطفال الصم إعداد : طارق النجار (٢٠٠٥).
- البرنامج العلاجي المعرفي – السلوكي للمدمن المنتكس إعداد : أحمد فخرى حسن (٢٠٠٦)
- فاعلية برنامج معرفي بيئي لتعديل بيئة الأطفال الذاتويين إعداد : هلا نعيم السعيد (٢٠٠٩)
- سلسلة صعوبات التعلم : السيكودراما واضطراب الانتباه (نقص الانتباه – النشاط الزائد – الاندفاعية) إعداد : محمد النوبى محمد علي .

إذن أكدت نتائج الدراسة الحالية للباحث واتفقت مع نتائج دراسات كل من بوناس كافيير وسيرفيرا ماتيو Bornas Xavier ,server, Mateu (١٩٩٣)، وينسلر أدم winsler,Adam (١٩٩١)، هشام عبد الحميد (١٩٩٠)، كاندل وآخرون Kandll.etal(١٩٨٣)، برواينت وآخرون Bryant ,etal(١٩٨٣) في خفض الأسلوب الاندفاعي. وبيلاند كاثى beland, Kathy(١٩٩٢)، جيورا وسلابى رونالد Guerra ,Nancy ,Slaby ,Ronald(١٩٩٠) بينلوب بترسون Penlope Peterson(١٩٨٩)، ماكينى وآخرون Mckinny ,Etal (١٩٨٠) في استخدام فنية التعلم بالنموذج لخفض الأسلوب الاندفاعي.ودراسات بورناس كافيير وسيرفيرا ماتيو BornasXavier , Server mateu (١٩٩٢)، ودراسة وينسلر winslar(١٩٩١)، ودراسة وليام دينن William Dean(١٩٨٨).

وتوضح نتائج الفروض السابقة فاعلية التدريب علي فنيات تعديل السلوك المعرفي في خفض مستوى الاندفاعية لدى أفراد المجموعات التجريبية واستمرت هذه الفاعلية طوال فترة المتتابعة . دراسة فاطمة حلمي (١٩٨٦)، تناولت أسلوب التأمل – الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والتي تمثلت في القدرة علي التفكير الابتكاري والقدرة علي التفكير الناقد والذكاء وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالبا في الصف الأول الثانوي (١٦٢ طالبا و ١٥٢ طالبة) وتمثلت أدوات الدراسة في :

اختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد:حمدي الفرماوى، اختبار القدرة علي التفكير الابتكاري إعداد: عبد السلام عبد الغفار،اختبار الذكاء العالمي إعداد: السيد محمد خيري، مقياس المستوى الاجتماعي للأسرة المصرية إعداد: كمال الدسوقى، اختباري التروي – الاندفاع اللفظي إعداد حمدى الفرماوى

ودلت نتائج الدراسة علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتروين والطلاب المندفعين في العوامل المعرفية آلاتية : القدرة العامة علي التفكير الناقد، القدرة العامة علي التفكير الابتكاري، الذكاء لصالح المتروين، ووجود علاقة موجبة دالة بين كمون الاستجابة علي تزاوج الأشكال المألوفة والأصالة وكل من الذكاء، تقويم الحجج والمرونة التلقائية، ودراسة حمدى

الفرماوى (١٩٨٧) تناولت علاقة الأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي بالذكاء لدى أطفال المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من ١٤٣ تلميذا وتلميذة بمتوسط زمني (٩ سنوات وأربعة شهور) وطبق عليهم اختبار تزاوج الإشكال المألوفة واختبار عين شمس للذكاء الابتدائي، وقد أسفرت الدراسة عن تصنيف المفحوصين كما يلي : (٢٧) متروويين (١٢) بطيئ الاستجابة مع عدم الدقة (١٥) مندفعين (٤٣) سريعي الاستجابة مع الدقة وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة ذوى الزمن الأطول في الإجابة (الستروين) ومجموعة ذوى الزمن الأقل وذلك بالنسبة لمستوى الذكاء وهي فروق لصالح ذوى الزمن الأقل أخطاء، وقد بلغ متوسط الذكاء المقاس لدى الأطفال المندفعين (١٠٣,٣) وهي قيمة اقل من متوسط الذكاء عند الأطفال المتروين حيث أن متوسط ذكائهم (١١٨,٥٩).

ويتضح من الدراسة السابقة أن الأطفال المتروين يتميزون بمستوى ذكاء أعلى عن الأطفال المندفعين،و دراسة قاسم الصراف (١٩٨٧)،تناولت علاقة الإسلوب التأملي – الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤ تلميذا وتلميذة،ويتراوح متوسط أعمارهم ما بين ٩-١٠ سنوات وطبق عليهم اختبار تزاوج الإشكال المألوفة ودلت نتائج الدراسة علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير بأن الأطفال الاندفاعيين ارتكبوا أخطاء أكثر من الأطفال المأملين في حلهم للمشكلات التي يحتوى عليها اختبار تزاوج الإشكال المألوفة، وانه لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المتأملين والاندفاعيين في تحصيلهم في مادة اللغة العربية بشكل عام، ولا توجد فروق ترجع لمتغير الجنس في الأسلوب المعرفي سواء في الزمن أوعدد الأخطاء . وأن الأطفال الاندفاعيين لم يلجأوا إلى استخدام أساليب ناجحة للوصول إلى قرارات صائبة وسليمة ويعتمدون علي التخمين في استجاباتهم . وانه تم تفسير عدم وجود فروق بين الأطفال المتأملين والاندفاعيين في التحصيل الدراسي إلى المصادفة بالرغم من أن النسبة الفائية قاربت مستوى الدلالة، وبمقارنة متوسطات الاندفاعيين وللتأمليين وجد أن متوسط المتروين أعلى من متوسطات الاندفاعيين بالنسبة للتحصيل الدراسي، ودراسة فاروق عبد

الفتاح (١٩٨٧)، الدراسة بعنوان " علاقة التحكم الداخلي / الخارجي بكل من التروي – الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة "، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) طالب وطالبة (١٠٤ طالب،٩٣ طالبة) وطبق عليهم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واختبار مركز التحكم Loucns of control بالإضافة إلى تقديرات الطلاب والطالبات أفراد العينة في المقررات الدراسية، ودلت النتائج علي انه كلما ارتفعت الدرجة في التحكم الداخلي انخفض زمن الاستجابة، والطلاب ذو التحكم يقعون في عدد اكبر من الأخطاء بالمقارنة بذوي التحكم الداخلي،الطلاب ذوى التحكم الداخلي أعلى تحصيلا بالمقارنة بزملائهم ذوى التحكم الخارجي، دراسة هشام عبد الحميد الخولى (١٩٩٠)، تناولت الدراسة علاقة كل من أسلوب التروي – الاندفاع والقلق بأداء تلاميذ التعليم الأساسي في بعض مهام القوة والسرعة،وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ مفحوصًا تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١١– ١٢ عامًا. أدوات الدراسة اختبار التروي – الاندفاع إعداد حمدى الفرماوى ومقياس قلق الاختبار واختبار سرعة التمييز إعداد الباحث واختبار قوة التمييز إعداد الباحث ودلت النتائج علي ارتباط أداء التلاميذ الذين يحصلون علي اقل عدد من الأخطاء وأطول زمن كمون في اختبار تزاوج الإشكال بأقصى درجات في مهمة التمييز وسرعته، ويختلف أداء التلاميذ المترورين عن التلاميذ المندفعين في سرعة التمييز وقوة التميز لصالح التلاميذ المتروين، اختلاف التلاميذ مرتفعي قلق الاختبار عن التلاميذ منخفض قلق الاختبار في أداء مهمة سرعة التمييز وكانت الفروق بينهما دالة لصالح التلاميذ منخفضي قلق الاختبار دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٩١)، تناولت اندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم وتكونت العينة من (٥٠٢) طفلا بالمرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥,٦– ١٥سنة) وتم اختيار العينة من ١٠ مدارس بالمناطق التعليمية بمدينة الرياض وتم توزيعهم علي ثمان محافظات حسب أعمارهم الزمنية، واستخدم الباحث اختبار تجانس الأشكال لكوجان، ودلت النتائج علي أن الاندفاعية تتأثر بالعمر الزمني للأطفال بحيث تقل مع تقدمهم في السن حتى العاشرة من العمر ثم تختلف بعد ذلك، وتشير النتائج أيضا إلى ارتباط زمن الاستجابة إيجابًا بمستوى

التحصيل الدراسي العام للأطفال، وبمستوى تحصيلهم الدراسي في مواد القراءة والحساب والإملاء والقراءة، بينما يرتبط عدد الأخطاء سلبا بهذه المتغيرات،دراسة كريمان عويضة (١٩٩٤)، تناولت الدراسة الـ تأمل – الاندفاع وعلاقته بالذكاء وموضع الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من : ١٨٨ طالبا وطالبة (٢٨ ذكور –١٠٦ إناث) من طلاب الجامعة أدوات الدراسة اختبار تزاوج الإشكال المألوفة (كاجان) ومقياس وجهة الضبط إعداد علاء الدين كفافى واختبار الذكاء العالي إعداد: سيد محمد خيرى ودلت نتائج الدراسة علي عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من زمن كمون الاستجابة، عدد الأخطاء وبين الذكاء، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التأمل والذكاء، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التأمل و– الاندفاع وموضع الضبط الداخلي والخارجي، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين زمن الكمون وموضع الضبط، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين عدد الأخطاء وموضع الضبط وقد أكدت النتائج السلبية استقلال المتغيرات السابقة عن بعضها البعض وهذا يؤدى إلى عدم القدرة علي التنبؤ بين التأمل – الاندفاع من المتغيرات الأخرى، دراسة سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨)، تناولت الدراسة فاعلية العلاج المعرفي– السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة من المراهقين ضعاف السمع (الذكور والإناث)، ممن تراوحت أعمارهم بين ١٧،١٢ عاما وممن يعانون انخفاض درجة التقبل الاجتماعي المدرك، وقوامها ١٢ طالبا وأدوات الدراسة استمارة جمع البيانات الأولية ومقياس التقبل الاجتماعي المر لد ضعاف السمع وبرنامج العلاج –المعرفي السلوكي واستطاعت الدراسة تحسين التقبل الاجتماعي المدرك لدى المراهقين ضعاف السمع من خلال مشاركتهم في برنامج للعلاج المعرف السلوكي، دراسة رنا سحيم فهد (٢٠٠٨) وتناولت فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتستهدف الدراسة الحالية التعرف علي مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم . وبناء علي ذلك استخدمت الباحثة المنهج

التجريبي، واستخدمت طريقة المجموعتين المتكافئتين (التصميم ذو المجموعتين)، وقامت بتطبيق مقياس القلق ومقياس التلعثم وتم حساب التجانس بين المجموعتين من حيث السن والذكاء والتلعثم والقلق، ثم تم تطبيق البرنامج العلاجي السلوكي علي المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من التطبيق تم قياس القلق والتلعثم ومقارنتهم بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج ثم قامت الباحثة بقياس تتبعي بعد مرور شهر بهدف رصد فعالية البرنامج بعد فترة زمنية واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة متاهات بورتيوس للذكاء ومقياس شدة التلعثم واستمارة البيانات الشخصية ومقياس القلق وقد دلت نتائج الدلات علي أهمية وفاعلية وتأثير البرنامج علي العينة التجريبية بتغيير ايجابي وتحسن جوهري علي عكس العينة الضابطة، دراسة هلا نعيم السعيد (٢٠٠٩) و تناولت الدراسة فاعلية برنامج معرفي بيئي لتعديل بيئة الأطفال الذاتويين، تهدف الدراسة التعرف علي السمات الدالة علي الذاتويين لدى أطفال البدو واتجاهاتهم واتجاهات أولياء أمورهم نحو أطفالهم سواء في البيئة البدوية أو الحضرية بدولة قطر مع المقارنة بين أباء الحضر والبدو، واستخدام برنامج معرفي بيئي لتعديل بيئة الأطفال الذاتويين، وبرنامج تعديل اتجاهات أولياء أمورهم، وقد استخدمت الباحثة أدوات الدراسة كما يلي استمارة استقبال وتقييم للطفل الذاتوى واستمارة دراسة حالة واستمارة تقييم لطفل الذاتوى واستمارة تقييم لأولياء الأمور والبرنامج التدريبي لكل من الآباء وللطفل الذاتوى وتناولت عينة الدراسة عدد ٣٠ طفل أعمارهم ٥-٨ سنة،٣٠ طفل أعمارهم من(١٠-١٨) وعدد ١٢٠ من الآباء والأمهات منهم٦٠ من البيئة البدوية،٦٠ من البيئة الحضرية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه علي أباء الذاتويين في تحسين الاتجاهات والمعلومات لديهم علي تقبل الطفل الذاتوى وزيادة اهتمامهم بطفلهم الذاتوى وأصبحوا يتعاملون مع الطفل الذاتوى بطريقة ايجابية تساعدهم في تدريبه وتعليمة كثير من المهارات، كما أسفرت عن نماء الجانب المعرفي لديهم بمعرفتهم لكثير من المعلومات عن الذاتويين، مما أدى إلى خفض شدة الذاتوية المتمثلة في السمات الدالة علي الذاتوية مما ساعد علي الاعتماد علي أنفسهم والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع من حولهم .

لقد اتضح للباحث بعد استعراضه للدراسات التي أتيح له الاطلاع عليها أن هناك متغيرات عديدة لها علاقة بالأسلوب المعرفي الاندفاع -التروي، حيث أن الأطفال المترووين لم يرتكبوا أخطاء كثيرة في استجاباتهم لأشكال اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) كما هو الحال مع الأطفال الاندفاعيين. وإن الأطفال المترووين أكثر تفوقا في التحصيل الدراسي العام عن اقرأنهم الأطفال المترووين، وإنهم ضمن فئات المتأخرين د راسيا. وأن الأطفال الاندفاعيين كان أداؤهم اقل في مجال القراءة والفهم العام، والقراءة النقدية نظرًا لأن انتباه الأطفال الاندفاعيين للمعلم داخل الفصل الدراسي كان اقل من الأطفال المترووين. وإن الأطفال المترويين ذوى الأخطاء الأقل والأطول في الزمن المستغرق في الإجابة يتصفون بالذكاء مما يشير إلى إمكانية استخدام مقياس تزاوج الأشكال للتنبؤ بتحصيلهم الدراسي. وأن الأطفال المندفعين ينقصهم التحكم الداخلي ويستجيبون إلى التحكم الخارجي المرتبط بالاندفاعية. وإن عدد الأخطاء والزمن يقل كلما توالى العمر حتى العاشرة تقريبًا ثم تختلف بعد ذلك. أن الطفل المتروي أكثر ارتباطا بالقدرة علي التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وأكثر مرونة من الطفل المندفع. أن التلاميذ المترويين أكثر قدرة وسرعة في الاختبارات التي تعتمد علي سرعة التمييز وقوة التمييز وأقل الأخطاء بفروق واضحة عن التلاميذ المندفعين. إن استخدام فنيات تعديل السلوك المعرفي يحسن أداء التلاميذ فيما يتعلق بالتوافق النفسي والاجتماعي. ويتبين من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بالاندفاعية كأسلوب معرفي يلعب دورًا هامًا فتتحدد الفروق الفردية في النشاز العقلي بين الأفراد مما يشير إلى اختلاف الأفراد فيما بينهم-بدرجات متفاوتة – في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية.

تطرقت الدراسات التالية إلى الأساليب المختلفة التي استخدمها الباحثون عند تطبيقهم فنية التعليمات الذاتية في علاج الاندفاعية وفيما يلي عرض لها حيث دراسة دافيدس جلينوك ورالف باراكوس (١٩٧٩) Davids ,gelenuick Ralph Baracos, تناولت الدراسة تدريب الأطفال المندفعين علي ضبط الذات أو النفس، وتكون عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً من تلاميذ الصف السادس قسمت

العينة إلى خمس مجموعات كل مجموعة ٨ أطفال مندفعين علي النحو التالي ٨ أطفال دُربَ إباؤهم ومعلموهم علي استخدام فنية التعليمات الذاتية مع الأطفال، ٨ أطفال تلقى إباؤهم تدريبا علي استخدام فنية التعليمات الذاتية، ٨ أطفال تلقى معلموهم تدريبا علي استخدام فنية التعليمات الذاتية، ٨ أطفال تلقوا تدريبا علي يد الباحثين، ٨ أطفال لم يتلقوا أي تدريب (المجموعة الضابطة) واعتمد التطبيق الإجرائي علي برامج فنية التعليمات الذاتية وفقا لخطوات ميتشينبوم مدة البرنامج أربعة أسابيع تم تدريب الأطفال في مجموعات مع المعلمين أو الآباء. واشتملت مهام البرنامج التدريبي علي مهارات معرفية وعقلية وأكاديمية. وركزت مهام تدريب الأباء علي كيفية التعامل مع الأطفال في المنزل . وكيف يرشدونهم ويتعاملون مع مشكلات الحياة اليومية وتقدير المواقف وسلوك الأطفال حيال إنجازاتهم، وركزت مهام تدريب المعلمين علي الأعمال الأكاديمية كتحويل الكسور إلى إعداد ودلت نتائج الدراسة علي : انه أعطت المجموعة الأولى أعلى نتائج في تحسين المهارات المعرفية والقدرات العقلية لديهم وكذلك التحسن في سلوكياتهم، كما أعطت أفضل تقديرات في التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والحساب، تقارب مستوى التحسن في أداء المجموعتين الثانية والثالثة، والمجموعة الضابطة لم يطرأ أي تحسن لديهم .وأكدت نتائج هذه الدراسة مصداقية نتائج دراسات ميتشينبوم وزملائه، و دراسة برايت وآخرون Bryant etal.(١٩٨٢)، تهدف الدراسة إلى تنمية الأداء الاستقلالي لأطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٤- ٥، وعينتهم صغيرة – ثلاث أطفال – وذلك من خلال التحقق من التأثير العام لفنية التعليمات الذاتية (SI) علي أطفال الحضانة المندفعين داخل حجرة الدراسة. واعتمد التطبيق الإجرائي علي مجموعة من المهام بهدف قياس سلوك الطفل والمعلم داخل حجرة الدراسة من خلال الملاحظة المباشرة، وأثناء فترة العمل وأداء المهام المستقلة لكل طفل يوميا.

وأستخدم أدوات الدراسة أوراق عمل وخامات ولوازمها لإنجاز مهام طبيعية (تلقائية) ودون تدخل من المعلم أو المدرب واستخدام بطاقات ملاحظة للقياس السيكولوجي لأفراد العينة الصغيرة واستخدام الخطوات الخمس لفنية التعليمات الذاتية وطلب من المعلمين ملاحظة الأطفال للتحقق من تأثير التدريب

علي تنمية الأداء الاستقلالي لديه وقد تزايدت مستويات الدقة في إنجاز المهام اليومية - وهي نفس المهام التي سبق إنجازهم لها بدون تدخل المعلم أو المدرب، ودلت النتائج علي : أن زيادة الدقة في الإنجاز قد ارتبطت أكثر بجلسات التدريب علي فنية التعليمات الذاتية وارتبطت بمستوى الاهتمام من جانب المعلمين لتغيير سلوك الأطفال المندفعين وتنمية الأداء الاستقلالي لديهم، و دراسة فيليب كيندال ولوران براسول Kendall-philip-c,praswell-Luranلتهدف هذه الدراسة إلى تحليل عناصر ضبط النفس لتعديل السلوك المعرفي لدى الأطفال وتكونت العينة من (٢٧) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة من المندفعين أدوات الدراسة اختبار مفردات الصور Picture vocabularyواختبار تجانس الأشكال المألوفة The Matching familiar figures Testواختبار مفهوم الذات للأطفال Picers Harris children's Self Concept Scale واختبار درجة الإنجاز Wide Range Achievementوقد خضعوا لتعديل السلوك المعرفي بهدف ضبط ظروف الانتباه لديهم An attentionوركزت الإجراءات التدريبية والتي تمت من خلال ١٢ جلسة علي المشكلات النفسية والتعليمية وذلك من خلال الإجراءات آلاتية و برامج ألعاب جماعية وفردية ومهام شخصية يقوم بها الأطفال بإنجازات معينة ومواقف خلال اليوم الدراسي. وتم تطبيق خطوات فنية التعليمات الذاتية (SI) في الألعاب الجماعية والفردية لمعرفة مدى تحسن أداء الأطفال في أحاديثهم الذاتية قبل وأثناء اللعب، وكذلك أحاديثهم الذاتية قبل وأثناء مهامهم الشخصية ومواقفهم اليومية،و وأشارت نتائج الدراسة إلى التحسن الواضح في تقديرات الأطفال الخاصة بضبط الذات وظروف الانتباه، وبالتالي تحسن الأسلوب المعرفي بخفض الاندفاعية وتدعيم مفهوم الذات لديهم ودلت النتائج على أن كلا من الفنيتين والتي طبقت علي المجوعتين الأول والثانية تتصف بالفاعلية في مواجهة مواقف القلق وأن كان استخدام الفنيتين معا قد أعطت نتائج أفضل،و دراسة تشارلز chariese(١٩٨٨)، وتناولت الدراسة مدى فاعلية فنية تعديل الأسلوب المعرفي " التعليمات الذاتية " لتنمية الضبط الذاتي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أفراد (٥ إناث، ٥ ذكور) تتراوح أعمارهم ما

بين ١٢-١٧ سنة وطبقت عليهم فنية التعليمات الذاتية من خلال برنامج لمدة أسبوعين، ويتكون من مواقف صناعية ضاغطة بصورة مناسبة وبعض المواقف يطلب فيها إصدار حكم علي المواقف لمعرفة مدى فاعلية فنية التعليمات الذاتية في المواقف الصناعية ودلت النتائج على فاعلية فنية التعليمات الذاتية في تحسين الأسلوب المعرفي لدى المراهقين، و دراسة وينسليز آدم Winsier Adam,(١٩٩١) ، وتناولت الدراسة الأسس التي يبنى عليها المعلمون تقويم التلاميذ المندفعين باستخدام فنيتى تنظيم الذات والأحاديث الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠طفلاً من أطفال الحضانة متوسط أعمارهم ٤ سنوات قسمت العينة إلى مجموعتين ١٠ أطفال مندفعين (مجموعة تجريبية)، ١٠أطفال غير مندفعين (مجموعة ضابطة) وأدوات الدراسة اختبار تحسين الخطو . اختبار الإشكال المألوفة MFFTوالتطبيق الإجرائي صمم وينسلير بعض المهام الخاصة بفنيتى تنظيم الذات والأحاديث الخاصة لتطبيقها علي أطفال عينة الدراسة، ومدة البرنامج ٤ أسابيع يتضمن ١٥ جلسة وترك للأطفال حرية اختيار المهام بالإضافة إلى تسجيل التجربة بالفيديو، وطبقت عليهم الاختبارات قبلية وبعدية .ودلت نتائج الدراسة علي أن الأطفال المندفعين كانت استجابتهم قبل البرنامج بالنسبة للأحاديث الخاصة استجابات عفوية واضحة (فجة) Immatureوكثيرة، وتحسنت أحاديثهم إلى أحاديث منظمة وتتركز علي موضوع المهام بعد البرنامج مما ساعدهم علي ضبط الذات لديهم، وتقديم استجابات مناسبة، وأن الأطفال غير المندفعين قد حافظوا علي درجة ضبطهم لذواتهم إزاء المواقف والمهام، و دراسة بورناس كافيير وسيرفرا ماتيو Bornus Kavier,server , Mateu,(١٩٩٢)، تناولت الدراسة برنامجًا للتدريب علي فنيات تعديل السلوك المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي علي عينة مكونة من ٢١ تلميذا بالصف الخامس والسادس الابتدائي وتم تدريبهم علي فنية التعليمات الذاتية وفنية حل المشكلات والتحكم في المواقف وتتكون من برامج للتعلم الاستقلالي والضبط الجماعي داخل الفصل المدرسي، وكانت مواد الفنيات تعتمد علي العمليات المعرفية. وقد أسفرت النتائج عن تحسين واضح طرأ علي أداء الأطفال المندفعين بعد تطبيق اختبار الاندفاعية،

وتحسن في أدائهم التحصيلي، وتأثير الفنيتين متشابه في خفض مستوى الاندفاعية، ودراسة رالف باركوس ودافيدس جلينوك(١٩٧٩) Ralph Baroces Davids Glenwick، ولتدريب التلاميذ المندفعين علي الضبط اللفظي باستخدام مجالات التغيير الطبيعية أو العادية . واستفاد الباحث من إجراءات وأساليب البرنامج التدريبي والمدة الزمنية للبرنامد، بالإضافة إلى مهام برنامج تدريب الأطفال علي المهارات المعرفية والأكاديمية في الدراسة الحالية،دراسة براينت وآخرون Bryant ,etal(١٩٨٢)، وتناولت فنية الأداء الاستقلالي لأطفال الروضة وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة الآتي أهمية دور المعلم داخل حجرة الدراسة مع الأطفال المندفعين، وأهمية تنفيذ الخطوات الخمس لميتشينبوم (التعليمات الذاتية) ومراجعة ما قام به الأطفال بين الجلسات مع تدعيم جهودهم وإثابتهم، ودراسة كيندال ولارون-Kendall philip.c,praswell-Lawr(١٩٨٢)، وقد أشارت إلى تحليل عناصر ضبط النفس لتعديل السلوك المعرفي لدى الأطفال بهدف ضبط ظروف الانتباه وهي إحدى مكونات الاندفاعية، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في إجراء الخطوات الآتية و مساعدة الأطفال في التعرف علي مشكلاتهم النفسية والتعليمية، واستخدام الصور في شكل مفردات لتعديل السلوك المعرفي بضبط النفس كوسيلة لخفض الاندفاعية (في إعداد مهام البرنامج التدريبي)، ودراسة كوبلاند وآخرون Copland,etal (١٩٨٥)،وباختبار الفرض الأساسي لفنية التعليمات الذاتي والتي توصلت إلى وجود " أحاديث إلى الذات " تحرك وتوجه سلوكيات الأطفال سواء للأطفال العاديين أ, المندفعين أو المتروين وقد اطمأن الباحث إلى صحة الفرض الأساسي بوجود أحاديث داخلية توجه الأطفال إلى تقديم الاستجابات – وأنه بالتالي يمكن تدريبهم علي التحدث إلى ذواتهم من خلال الخطوات الخمس للتعليمات الذاتية (لميتشينبوم)، دراسة وليام دين William Dean(١٩٨٨)، وقد أجرت مقارنة بين فنيتين من فنيات تعديل السلوك المعرفي لتقليل القلق عند طلاب الجامعة وقد استفاد الباحث من إمكانية تطبيق فنيتى التعليمات الذاتية وحل المشكلات معا علي إحدى مجموعات الدراسة،وقد تناولت دراسة تشارلز (١٩٨٨) تطبيق فنية تعديل السلوك المعرفي

– التعليمات الذاتية – في تنمية الضبط الذاتي لدى المراهقين وإمكانية تدريبهم عليها وقد استفاد الباحث من فاعلية التعليمات الذاتية لدى المراهقين، ودراسة وينسلر Winsler(١٩٩١)، والتي تناولت تقويم المعلمين لتلاميذهم واستخدام اختبار تحسين الخطوط التي تساعد الطفل علي الدقة بالإضافة إلى مهام يختارها الأطفال بحريتهم وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في اختباره لبعض المهام التي تساعد الأطفال علي إطلاق الأحاديث بصوت مسموع يمكن للباحث تعديلها إلى الأفضل، دراسة بوناس كافيير وسير فرا ماتيو Bornas, server (١٩٩٢)،التي تناولت برنامجا لخفض الاندفاعية للأطفال المنخفض التحصيل الدراسي، وقد استفاد الباحث من إمكانية الجمع بين فنيين لتحقيق هدف الدراسة وأسس اختيار مهام كل فنية علي مجموعة واحدة، وبناء علي ما تقدم، جمع الباحث مجموعة الأفكار والتوجيهات للأسس التي استخدمها في تصميم برنامجه الحالي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال.

اتضح للباحث بعد استعراضه للدراسات السابقة التي اتيح له الاطلاع عليها أن جميعها دراسات أجنبية فنية التعليمات الذاتية، أن أهمية الإعداد وكيفية ضبط الإجراءات عند تنفيذ المهام علي الأطفال من خلال البرنامج التدريبي، كما اتيح للباحث دراسة بعض المهام والأدوات التي استفاد منها في بناء مهام البرنامج موضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي أهم ما توصلت إليه تلك الدراسات حول فنية التعليمات الذاتية في برامج وأساليب، وما تم استفادة الباحث من كل دراسة، حيث تعد هذه الفنية حديثة في الميدان المدرسي ليمكن استخدامها بصورة صحيحة وفاعلة، تناولت الدراسات الحالية الأساليب المختلفة في خفض الاندفاعية لدى الأطفال سواء في المجال الدراسي أو مجال الحياة اليومية وتطرقت إلى دور المعلمين في هذا الصدد وفيما يلي عرض لها و دراسة ميندل Mendell(١٩٨٠)، وتهدف الدراسة إلى وصف سلوكيات حل لمشكلة لدى التلاميذ الناجحين وغير الناجحين من تلاميذ الصف السادس وتم اختيار ٢٥ تلميذاً ممن يعتبرونهم معلمون ماهرين في حل المشكلات وكانت أدوات الدراسة بعض المهام هي : حل ست مشاكل حسابية بسيطة، ومهام تكملة الأعداد ومشكلات عامة تحل بطريقة التفكير الاستدلالي والمحاولة والخطأ المنظمتين

وتم تطبيق البرنامج بصورة فردية لكل تلميذ. وقد حلل الباحث أنظمتهم وفقا لسلوكيات حل المشكلة وتوصل إلى تحديد مجموعتين : مجموعة الناجحين في حل المشكلة، ومجموعة غير الناجحين في حل المشكلة، وقد دلت معاملات الارتباط الموجبة والمرتفعة لمجموعة الناجحين في حل المشكلة علي الآتي تأمل طبيعة المشكلة قبل تقديم الإجابة المناسبة، ولديهم مقدرة علي استخدام القدرات المعرفية، وينظمون العمليات الحسابية في جداول، ويستطيعون التعبير بيسر عن تفكيرهم ، أما الأطفال غير الناجحين في تعلم سلوكيات حل المشكلة فقد دلت نتائج الدراسة علي الاندفاع في تقديم استجابات خاطئة لنقص فحص الوقائع في المشكلة المعروضة، صعوبة تعرفهم علي طبيعة المشكلات، ويغفلون استخدام وسائل تعينهم علي حل المشكلات، وصعوبة التعبير عن أفكارهم، دراسة ما كينى وآخرون Mekinny ,etal(١٩٨٠)، وتناولت التدريب المعرفي وتنمية فنية حل المشكلات لدى الأطفال المندفعين، وذلك علي عينة مكونة من ٢٩ طفلاً مندفعًا أو ٣٠ طفلاً مترويًا ومتوسط أعمارهم ثمان سنوات و دلت النتائج علي : زيادة دقة الأطفال المندفعين عند استجاباتهم لنماذج المشكلات بحيث أصبحوا أكثر ترويًا عن ما قبل التجربة، وأنه يمكن تعميم ما تدربوا عليه للمشكلات المتشابهة، وأن الأطفال الصغار قادرين علي اكتساب واستخدام الفنية الخاصة بحل المشكلات بدرجة اكبر عما كانوا عليه قبل التدريب، وأن الأطفال المندفعين يمكنهم بعد التدريب تعلم المهارات المعرفية ورغم ذلك قد تكون قدرتهم محدودة في تعميم هذه المهارات علي المهام أو الأعمال التي تتشابه مواد مشكلاتها ودراسة زكى وآخرون Zakay ,etal(١٩٨٤)، تناولت الدراسة تغيير الأسلوب المعرفي (الاندفاع) بفنيات تعديل السلوك لخفض أو حل المشكلات الاجتماعية الناجمة عن تصورات خاطئة بتغيير الأساس الذي تقوم عليه هذه المعتقدات والتي تحرك السلوك الاندفاعي لدى الأطفال، وتهدف الدراسة إلى إمكانية تغيير السلوك الاندفاعي أو خفضه من خلال برنامج تدريبي، وأنه يمكن تغيير السلوك إذا تم تغيير الهيكل العقائدي (يجب حل المشاكل بسرعة)، (أريد أن افعل أي شئ يأتي في عقلي بدون تفكير) وتكونت عينة الدراسة من ٧٤ طفلاً متوسط أعمارهم (١٠- ١٠,٥ عاما) وكانوا جميعًا يتصفون بالسلوك الاندفاعي كما

يراهم معلموهم وقد تم تطبيق اختبارات قبلية، واختبارات بعد البرنامج التدريبي الخاص بحل المشكلات التي تشكلت أثناء التربية بالمعتقدات والأفكار الخاطئة في مرحلة ما قبل المدرسة وكانت أدوات الدراسة اختبار الأشكال المألوفة MFFT واختبار العقائد الخاصة بالتأمل Beliefs concerning reflectiveness ومقياس التوافق السلوكي Behavioral of Adjustment والتطبيق الإجرائي : وقد استغرق مدة البرنامج ٨ جلسات وتتكون كل جلسة من تدريبات علي تأمل الأفكار المتصلة بالمشكلات أو الخط السلوكية. واستغرق الأطفال في الألعاب الترويحية بعد كل جلسة، ودلت النتائج علي أن الأفكار والعائد المتصلة بالمشكلات قد تغيرت كما كان متوقعًا لها بعد ٧ أو ٨ جلسات حيث تم التغيير السلوكي المستهدف، وقد وجد أن الاندفاعية والمشكلات الاجتماعية المترتبة علي الأفكار والمعتقدات الخاطئة يتم بشرط مناقشة المعاني المتضمنة في هذه الأفكار الخاطئة،وأن الميول الاندفاعية وأنواع السلوك الأخرى يمكن خفضها وفق فنيات تعديل السلوك المعرفي، ودراسة سوزان ببرنز Barns Susan(١٩٨٥)، وتناولت ملاحظة أساليب حل المشكلات لدى الأطفال الصغار – وتحديد جوانب فنيات تعديل السلوك المعرفي التي يمكن أن تسهم بشكل فعال في حل مشكلاتهم، وتتكون العينة من الأطفال عددهم ٢٤ متوسط أعمارهم (٤ –٥ سنوات) نصفهم من الطبقة الدنيا والنصف الآخر من أسر تنتمي إلى الطبقة العليا وقد تمت ملاحظة الأطفال أثناء قيامهم بحل المشكلات لبعض الأنشطة والمهام المعرفية مكونة من خمس مظاهر : الحديث الخاص – الانتباه البصري الدقيق للأشياء بالمحاولة والخطأ – الاستجابة العادية – الاستجابة الاندفاعية – البحث عن برهان ضعيف للاستجابةHelpless confirmation seeking، وتمت متابعة للسلوك عن طريق بعض المهام للمواقف اليومية بحيث يؤديها كل طفل بطريقة تبادلية، تعتمد علي الانتباه: الانتباه لأعمال مهارية، مهام سلوكية وقد سجلت أداءات الأطفال المعرفية من تكرار السلوك الذي يعكس أسلوب حلهم لمشكلاتهم ودلت النتائج علي ظاهرتين من مظاهر السلوك المعرف هما : البحث عن برهان ضعيف، توجهات حديثه الخاص ووجد أن ٧٧% من المظاهر الأخرى متابينة ومختلفة الأداء، ووجدت فروق واضحة بين كل الفئات الخاصة

بالسلوك الملاحظ فيما عدا عملية الحديث الخاص، وقد أجريت مناقشة النتائج علي فترات منتظمة لوضع توصيات نحو الاختلافات المسئولة عن الأداء.دراسة هانز Hains(١٩٨٨) تهدف الدراسة إلى تدريب المراهقين المنحرفين علي حل مشكلاتهم الاجتماعية وإكسابهم مهارة ضبط اندفاع Impulsive Control– وقد صمم الباحث مجموعة من المشكلات الاصطناعية لمجموعة تجريبية تتكون من خمسة من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين ١٥- ١٧يشكون من اضطرابهم السلوكي مع أسرهم وزملائهم ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي إجراءات. وقام الباحث بتصميم برامج متعددة ومتوالية لتدريب المجموعة التجريبية علي فنية حل المشكلات لزيادة ضبط اندفاعيتهم أثناء استجاباتهم للمثيرات البيئية. وقد دلت النتائج علي التحسن في استجابة المجموعة التجريبية علي حل المشكلات،وضبط الاندفاع وأن البرامج المتعددة والمتوالية لتدريب العينات صغيرة العدد ذات فاعلية واضحة عن العينات كبيرة العدد وأكدت الدراسات التتبعية نجاح البرنامج في خفض الاندفاعية السلوكية للمراهقين الذين يعانون من بعض المشكلات الاجتماعية مع أسرهم وزملائهم. دراسة بنيلوب بيترسون Petrson Penlop, (١٩٨٩) تناولت معرفة المعلمين لمهارات تلاميذهم في حلهم للمسائل الرياضية، وتناولت الدراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لتلاميذهم في حل المشكلات الرياضية وقدرة التلاميذ علي الحل، وتكونت العينة من ٢٠ تلميذا بالصف الأول الابتدائي – اجتازوا ورش عمل لمدة أربعة أسابيع عند استكمالهم نواحي القصور في حل المشكلات الرياضية،وتزويد التلاميذ بمفاتيح أساسية لملء الفراغات في أبنيتهم المعرفية عن طريقة حل المشكلات، ودلت نتائج الدراسة علي وجود ارتباط بين معرفة المعلمين لنواحي العجز العلمي لدى تلاميذهم والاستماع إليهم في طريقة وعمليات حلهم للمشكلات وملاحظتهم أثناء تأديتهم لها وتوافر المعلومات مما ساعدهم في تعديل استجابة التلاميذ بيسر – أما المعلمين الذين لديهم معلومات قليلة عن تلاميذهم فقد كانوا يبذلون مجهودا مضاعفا لتدريب التلاميذ لحل المشكلات الرياضية واستغرقوا وقتا أطول في تعديل أبنيتهم المعرفية.دراسة جيورا نانسى، سلابى رونالد (Guerra,N,ronal,S) ١٩٩٠، وتناولت الدراسة

استخدام الوسيط المعرفي لخفض العدوانية لدى المراهقين، وتم تصميم برنامج لضبط الانتباه بهدف تغيير الأساس المعرفي الاجتماعي للأسلوب الاندفاعي المؤدى إلى ارتكاب المراهقين لسلوكهم العدواني، واستخدمت فنية حل المشكلات المكونة من عمليات معرفية في صورة مواقف مختلفة وقد دلت النتائج علي انخفاض الاندفاعية لديهم وتحسن ملحوظ في اكتسابهم لمهارة حل المشكلات المعرفية والاجتماعية وانخفاض المعتقدات التي تؤيد العدوانية بالإضافة إلى انخفاض التصلب وعدم المرونة . دراسة بلاند كاثى Beland Kathy, (١٩٩٢) تناولت الدراسة إعداد برنامج عام لمنع العنف بين أطفال المدارس وخفض السلوك الاندفاعي المؤدى إلى العدوان، ومساعدتهم علي اكتساب الكفاءة الاجتماعية، وقسم البرنامج إلى قصص للمناقشة وأنشطة ولعب أدوار، وإعداد تماثيل صغيرة، وتتكون المهام لكل فصل به أطفال يتصفون بالاندفاعية إلى الآتي: وحدة مهام مكونة من ١٢ موضوعًا تتركز حول ترقية مشاعر الأفراد، و وحدة مهام مكونة من ١٠ موضوعات لضبط الاندفاع وتعتمد علي مواقف لحل المشكلات والسلوك الاجتماعي، ووحدة مكونة من ٦ موضوعات عن كيفية إدارة التحكم في الغضب والسيطرة عليه وكيفية التفاعل مع مواقف الإثارة والضيق، وقد نجح البرنامج في تعديل الأساس المعرفي وأن تأثير المهام الثلاث متشابها في خفض الاندفاعية لديهم وبالتالي قلت عدوانيتهم، حيث أكدت دراسات ميتشبنوم Meichenboum ١٩٧١أن المهام التي استخدمها الباحثون في دراستهم أظهرت تفوق المتروين حيث أن أسلوبهم المنظم وإطالة التفكير ساعدهم في تحسين سلوك حل المشكلة والقدرة علي القراءة والتحصيل المدرسي، وكما أشرت قد تم بحث أسلوب الاندفاع – التروي علي نطاق واسع، وظهرت أهميته بين الأفراد في أداء المهام المختلفة، حيث يتصل أسلوب الاندفاع – التروي بالدرجة التي يتأمل بها الأفراد بدائل الاستجابات المحتملة، وذلك في مهام حل المشكلات التي تعتمد علي درجة كبيرة من الشك وعدم اليقين، وعلى ذلك يجب الاهتمام بالأساليب المعرفية ومحاولة تثبيت الأسلوب الذي يؤدى إلى دقة الاختيار في أسلوب الأطفال خاصة إذا علمنا أن البحوث التي أجريت علي الأساليب المعرفة المختلفة أكدت أنها علي درجة من

الاستقرار والثبات النسبي وإمكانية تعديلها وقد أكدت البحوث الزائدة في مجال تطوير فاعلية بعض الفنيات علي أن المجموعات التي تعرضت لفنيات السلوك المعرفي قد أظهرت التحسن الواضح في أداء التلاميذ بالنسبة للتحصيل الدراسي، ويتفق التربويون علي أهمية تدريب المعلمين علي استخدام أسلوب حل المشكلات مما يساعد التلاميذ علي التروي وتحمل المسئولية وينمى مفهوم الذات لديهم، ويكتسبون مهارات التنظيم، وأن مراعاة المعلمين للفروق الفردية التي يغفلونها ضرورة لتدريب التلاميذ علي مهارة حل المشكلات وفي ذلك يرى كاجان Kagun (١٩٦٦) أن التلاميذ لا يتساوون في فاعلية أدائهم في حل المشكلات، ولذلك يجب عند تدريب التلاميذ أن يجرب المعلم أنواعا مختلفة من حل المشكلات.

ودلت نتائج دراسة كاجان (١٩٦٥) علي أن الأفراد المتروين يقعون في أخطاء أقل من الأفراد المندفعين في مهام التذكر التتابعي ومهام الاستدلال الاستقرائي . كما دلت نتائج دراسة فاطمة حلمي (١٩٨٦) علي تفوق المفحوصين المتروين في المتغيرات المعرفية والقدرات العقلية بالمقارنة بالمفحوصين المندفعين،وذلك في القدرة العامة علي التفكير الابتكاري، والقدرة علي التفكير الناقد، المرونة التلقائية، الاستنباط، تقويم الحجج، وأكدت دراسة بيترسون (١٩٨٩) علي أهمية دور المعلمين في تعديل وتنمية الأبنية المعرفية لدى التلاميذ المندفعين. ودراسة فيولا الببلاوى (١٩٩٠) وجود علاقة قوية بين الاندفاعية كأسلوب معرفي والسل وك الاجتماع ي الذي يمارس ه الطف ل أو المراه ق، وكشفت دراسة كل من نانسى جيورا وسلابى رونالد (١٩٩٠)،ودراسة كاثى بيلاند (١٩٩٤) وجود علاقة قوية بين اندفاعية الأطفال والسلوك العدواني لديهم.

وأشار" Faber (١٩٧٦) " في دراسة بعنوان " الإيقاع المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبطيئى التعلم في المرحلة الابتدائية " وهدفت إلى التعرف علي الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين وبطيئى التعلم في الإيقاع المعرفي تضمنت الدراسة علي (١٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي تم تقسيمهما إلى (٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات

التعلم؛(٢٥) تلميذا من بطيئى التعلم؛ (٢٥) تلميذا من العاديين في الصف الرابع الابتدائي و (٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛ (٢٥) تلميذا من بطيئى التعلم؛ (٢٥) تلميذا من العاديين في الصف السادس الابتدائي، واستخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.F.F.T) لكاجان ورفاقه Kagan etal(١٩٦٤) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع - أظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم البطء وعدم الدقة في أدائهم بالمقارنة بالعاديين أما بالنسبة للسرعة مع الدقة فلم يرتبطا بكل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين. بالنسبة لتلاميذ الصف السادس- أظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أداء أقل ترويا بالمقارنة بالعاديين؛ وأظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين زيادة في زمن الكمون ونقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر كما أن بعد (الاندفاعية) لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم إذا اتسم أداؤهم بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة بالمقارنة بالعاديين , كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى (التروي) بتقدم العمر.

وأكد "ThwaitNagle & (١٩٧٩) من خلال دراسته التي كانت بعنوان " هل الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر اندفاعية ؟ مقارنة بالعاديين ؟ وباستخدام اختبار " Kagan "الأشكال المألوفة (M.F.F.T) وتهدف تلك الدراسة إلى مقارنة الفئتين من تلاميذ الصفين (الثالث والرابع) علي اختبار كاجان لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ليسوا مرتفعي الاندفاعية .أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر ضعفا في استخدام الاستراتيجيات السلوكية في تجهيز المعلومات بالمقارنة بالأطفال العاديين وفي دراسة "Quay & Brow " (١٩٨٠) بعنوان "الأطفال العاديين و ذوى النشاط الزائد والأخطاء والكمون وطريقة الجمع بينهما علي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة"هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) تضمنت الدراسة علي (١٢٠) تلميذا تم تقسيمهم كالتالي : (٦٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛(٣٠) تلميذا من عمر ٧ سنوات؛ (٣٠) تلميذا من عمر ١٢ سنه . تم اختيارهم من ثماني مدارس خاصة بالتلاميذ ذوى

صعوبات التعلم؛ (٦٠) تلميذا من العاديين؛ (٣٠) تلميذا من عمر ٧ سنوات؛ (٣٠) تلميذا من عمر ١٢ سنه. استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة m.f.f.t لكاجان ورفاقه(١٩٦٤) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر ترويا مع تقدم العمر.

وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين .لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في زمن الكمون بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين .

وأشار "Bolster"(١٩٨٦) في دراسة بعنوان "الانتباه الانتقائي المرئي والاندفاع عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم " .

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة (٤٠) تلميذا تم تقسيمهم إلى : (٢٠) تلميذا من صعوبات التعلم؛ (٢٠) تلميذا من العاديين؛ بمتوسط عمري للمجموعتين (١٠,٢) مع تجانس المجموعتين في السن ونسبة الذكاء . استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة m.f.f.tلكاجان ورفاقه(١٩٦٤) .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أسرع من التلاميذ العاديين في الوصول إلى الاستجابة و عدم وجود فروق داله بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في دقة الاستجابة و أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم .

وفي دراسة " السيد عبد الحميد سليمان " ١٩٩٢ بعنوان " دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) سعة الذاكرة؛ الدافع للإنجاز؛ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي تضمنت الدراسة علي (٥٣) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم؛ (٦٠) تلميذا من العاديين استخدمت الدراسة (اختبار بندر جشطلت – اختبار الذكاء المصور – اختبار تشخيص صعوبات التعلم في العلوم – اختبار تزاوج الأشكال المألوفة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

والعاديين في (سعة الذاكرة والإنجاز) لصالح العاديين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التأمل) وقد أتضح للباحث أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطًا قويًا بصعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية يظهرون زيادة في زمن الكمون ونقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية يميلون إلي التروي (التأمل) مع تقدم العمر .

وأدرك الباحث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المندفعين والمتأملين يحتاجون إلي تنمية الرغبة لديهم علي المثابرة والإصرار علي مضاعفة جهدهم لتحقيق الأهداف، وتعلم طرق وأساليب يتبعونها عند تعاملهم مع المعلومات وإكمال المهام، وتعلم تحسين أدائهم بواسطة الوعي بالذات وتنظيم التعلم وتعزيز الذات ومراقبة سلوكهم وتحديد أهدافهم التعليمية، وهذا بدوره يُمكن هؤلاء التلاميذ من تقليل معدل الأخطاء وزيادة واكتساب المعرفة والمهارات في مجالات مختلفة، مما ينعكس علي جعل المعلومات التي يتم تعلمها أثناء الدراسة في صورة مرتبة وسهلة تساعد علي فهمها ومعالجتها وتذكرها .

ولذلك يصبح لزامًا علي المهتمين بالتربية والتعليم أن يدربوا الأطفال علي طرق التعلم وأن يراعوا اختلاف الأطفال تبعًا للأسلوب المعرفي لكل طفل، وبالتالي يتحتم علي المختصين أن يدربوا الأطفال المندفعين على التأمل في صدق الحل في حالة استجابة مشكوك فيها وأن يسأل الطفل نفسه طبقًا لفنية التعليمات الذاتية سواء بصوت هامس أو بصوت عال أو بهما معًا أو بهدف فهم المهمة المحددة له من المثير – السؤال – وأن يستخدم الوسيط المعرفي في تجهيز الاستجابة ويستجيب للأوامر الداخلية لضبط سلوكه الإدراي قبل تقديم استجابته المعلنة، بالإضافة إلى ضرورة إعداد المناهج الدراسية وأساليب التعلم لهؤلاء الأطفال كل حسب أسلوبه المعرفي بدلاً من إعداد مناهج عامة قد تصلح للبعض بينما لا تصلح للبعض الآخر وأن يراعى المعلمين تدريب كل طفل علي تعلم التوقف والنظر للمثير، ويستمع ويفكر To stop ,look ,listen and thinkقبل أداء أي مهمة (Kagan، ١٩٦٦)،

إذن يتضح من الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية –في الزمن وعدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية القبلي – البعدى – لصالح درجاتهم في المقياس البعدى،ويعنى ذلك فاعليات البرنامج علي أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق ومن ثم يمكن القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في أسلوبهم المعرفي – الاندفاع مما يساعدهم علي التعامل مع المواقف الاختيارية بأسلوب اقل اندفاعًا واقل عددا في ارتكاب الأخطاء، وذلك تحقق صدق الفرض، ويعتبر الاندفاع من المؤشرات الدالة علي عدم الانتباه، وهو احد أشكال عدم النضج المعرفي، حيث يشكو غالبية المعلمين والمعلمات من رد التلاميذ السريع علي الأسئلة قبل الانتباه إليها جيدًا أو معرفة مضمونها وعناصرها مما يوقع التلميذ في الخطأ يجعله يندرج مع التلاميذ ذوى الأداء التحصيلي المنخفض وتشير نتائج الفروق الدالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية للأطفال الاندفاعيين لإلى كفاءته وفاعليته في خفض الاندفاعية لديهم . ويمكن القول أن اندفاعية التلميذ ترجع إلى عدم القدرة علي التفكير السليم مما يؤدى إلى عدم تدبره للمواقف الاختبارية لنقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير، والفشل في ملاحظة نمو المواقف الإشكالية،وعدم قدرته علي تحليل عناصر المشكلة، وقد صمم الباحث البرنامج لتعديل الأسلوب المعرفي – الاندفاع وغيره من المشكلات التي التلميذ الاندفاعي وكيفية استخدام أساليب توجيه الذات لتؤدى إلى مقاومة أي إحباطات عند مواجهته لأي موقف من خلال الفنيات التي استخدمها الباحث في برنامجه وإعداد تجارب مصممة تعتمد علي اصطناع مواقف معرفية بها مواقف يتعلم ويتدرب الطفل علي فحص الفروض والنظر في الحلول المحتملة للمشكلات وتجريب نتائجها إلى أن يختار الحلول المناسبة وتشير نتائج الفروق إلى درجة التحسن للمجموعة التجريبية بعد البرنامج وخفض في مستوى الأسلوب الاندفاعي مما يوضح تأثير الفنيات التي استعان بها الباحث في بناء برنامجه لمواجهة المشكلات المعرفية والسلوكية للأطفال.

وقد أكد المعرفيون السلوكيين دور الأساليب والفنيات المعرفية في تعديل أنماط تفكير ذوى المشكلات المعرفية والاجتماعية ومن خلال بناء برامج لتدريبهم علي مواجهة متطلبات المواقف الطارئة أو الاختبارية وذلك بالتعرف علي مستوى أدائهم وقدر مشاركتهم المتميزة لمواقف المثيرات وتطوير قدراتهم المناسبة والضرورية ونوعية أحاديثهم الخاصة عند وضعف فرضياتهم للأعمال المناسبة ومدى سيطرتهم علي أفكارهم الدخيلة وسلوكهم المرفوض، وهو ما راعاه الباحث في برنامجه التجريبي علي الأطفال المندفعين . مما يساعد التلميذ المندفع علي تأمل تفكيره وتعبيره الشفوي عند التعامل مع الاختيارات وتوقعه لنتائج استجاباته مما يساعده علي تقليل عدد الأخطاء المرتكبة، وتعنى هذه النتيجة أن التلاميذ المندفعين معرفيًا في أمس الحاجة إلى التدريب علي فنيات تعديل السلوك المعرفي لتمكنهم من التعامل مع المواقف الاختيارية بترو وتأمل وتقديم الاستجابة الصحيحة، ونمو مفهوم موجب عن ذواتهم فضلا عن شعورهم بالفاعلية والقدرة في تحسن أدائهم الاجتماعي والمعرفي وتوافقهم التعليمي والمدرسي والشخصي يكون أكثر استقرارًا وايجابية .

وتشير النتائج بوجه عام إلى الاستفادة بفنيات تعديل السلوك المعرفي في تدعيم العملية التربوية بمدارس التعليم في توطيد أواصر العلاقة بين المعلم والتلميذ والأسرة متمثله في الأمهات داخل الفصل المدرسي وخارجه تلاشيًا للأسلوب الاندفاعي بين التلاميذ، ويأمل الباحث أن يجد هذا البرنامج فرصة من خلال الباحثين الأكاديميين والتربويين والقائمين علي العملية التربوية والأخصائيين النفسيين بالمدارس الكثير من التطبيقات الإكلينيكية والإحصائية حتى يمكن الاطمئنان إلى صلاحيته وجدواه مع الأطفال المندفعين وأسرهم وبالأخص أمهاتهم وذلك لخدمة المجتمع الأكاديمي الجامعي والتربوي فيما قبل الجامعي والمجتمع المصري والعربي وكل من ضاق سبيلا بحثا عن العلاج وخفض الاندفاعية، .

*** ***

الفصل السادس
الدلالات التشخيصية
والمقومات العلاجية للاندفاعية

تعتبر الدراسة الحالية من أهم الدراسات التي توصلت إلى أهم الدلالات التشخيصية للطفل الاندفاعي وذلك من خلال نتائجها حيث أكدت الدراسة إلى أهمية التشخيص السليم حتى نستطيع أن نسلك طرق العلاج الفعالة لخفض الاندفاعية عند الأطفال حيث أستخدم الباحث فاعلية البرنامج العلاج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية عند الأطفال من خلال أهم الدلالات التشخيصية التي توصلت إليها الدراسة في رسم صورة متكاملة لشخصية كل فرد من أفراد العينة تتضمن وصفا دقيقا لقدراتهم وإمكانياتهم ومشكلاتهم وأسبابها حيث رصدت الدراسة التهور والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال للطفل واستجابة الفرد لأول فكرة تطرأ علي ذهنه ولا يستطيعون التحكم في اندفاعيتهم أو ضبط سلوكهم طبقاً لمتطلبات الموقف والطفل الذي يعانى من الاندفاعية لا يقصد في معظم الأحوال إثارة المشاكل السلوكية فهو يعرف الصواب والخطأ ولديه القدرة علي التفرقة بين ما يجب عليه أن يفعله وما يجب عليه ألا يفعله، ولكنه متسرع ومندفع في رد الفعل أو اتخاذ القرار فهو لا يفكر إلا بعد حدوث المشكلة، فقد رصدت الدراسة من خلال الدلالات التشخيصية إن الطفل الاندفاعي "هو الذي يستغرق وقتا قصيرا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة التي يتضمنها مقياس تجانس الأشكال مما يؤدى إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني الذي يستغرق وقتا أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة لمواقف الاختبار، حيث أن الطفل المندفع طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل إن يتخذ قراره أي انه لا يتوقف للتفكير قبل الاستجابة للمثير الذي يتعرض له، لذا يقع في أخطاء كثيرة، وذلك بخلاف الطفل العادي الذي يؤجل استجابته لفترة يفكر خلالها ويتأمل في البدائل المتاحة أمامه حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة، وفى الغالب يريد ما يراه في متناول يده حتى لو كانت لعبة أو حلوى في أيد طفل أخر، ومن أهم الدلالات التشخيصية للطفل الاندفاعي أنه غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر، وينتقل بسرعة من نشاط إلى أخر دون أن يكمل النشاط الأول، و يجد صعوبة في تنظيم عمله،

ودائما في حاجة إلى مراقبته والإشراف عليه، و ليس لديه القدرة علي الانتظار في مواقف اللهو المختلفة والمواقف الاجتماعية، وكثيرا ما ينادى بصوت مرتفع . ويعتبر الاندفاع من المؤشرات الدالة علي عدم الانتباه، وهو احد أشكال عدم النضج المعرفي، حيث يشكو غالبية المعلمين والمعلمات من رد التلاميذ السريع علي الأسئلة قبل الانتباه إليها جيداً ومعرفة مضمونها وعناصرها مما يوقع التلميذ في الخطأ يجعله يندرج مع التلاميذ ذوى الأداء التحصيلي المنخفض وتشير نتائج الفروق الدالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المعرفي السلوكي لخفض الاندفاعية للأطفال الاندفاعيين لإلى كفاءته وفاعليته في خفض الاندفاعية لديهم . ويمكن القول أن اندفاعية التلميذ ترجع إلى عدم القدرة علي التفكير السليم مما يؤدى إلى عدم تدبره للمواقف الاختبارية لنقص المعلومات المتعلقة بموضوع التفكير، والفشل في ملاحظة نمو المواقف الإشكالية،وعدم قدرته علي تحليل عناصر المشكلة، وقد صمم الباحث البرنامج لتعديل الأسلوب المعرفي – الاندفاع وغيره من المشكلات التي التلميذ الاندفاعي وكيفية استخدام أساليب توجيه الذات لتؤدى إلى مقاومة أي إحباطات عند مواجهته لأي موقف من خلال الفنيات التي استخدمها الباحث في برنامجه وإعداد تجارب مصممة تعتمد علي اصطناع مواقف معرفية بها مواقف يتعلم ويتدرب الطفل علي فحص الفروض والنظر في الحلول المحتملة للمشكلات وتجريب نتائجها إلى أن يختار الحلول المناسبة وتشير نتائج الفروق إلى درجة التحسن للمجموعة التجريبية بعد البرنامج وخفض في مستوى الأسلوب الاندفاعي مما يوضح تأثير الفنيات التي استعان بها الباحث في بناء برنامجه لمواجهة المشكلات المعرفية والسلوكية للأطفال.

وقد أكد المعرفيون السلوكيين دور الأساليب والفنيات المعرفية في تعديل أنماط تفكير ذوى المشكلات المعرفية والاجتماعية ومن خلال بناء برامج لتدريبهم علي مواجهة متطلبات المواقف الطارئة أو الاختبارية وذلك بالتعرف علي مستوى أدائهم وقدر مشاركتهم المتميزة لمواقف المثيرات وتطوير قدراتهم المناسبة والضرورية ونوعية أحاديثهم الخاصة عند وضعف فرضياتهم للأعمال

المناسبة ومدى سيطرتهم علي أفكارهم الدخيلة وسلوكهم المرفوض وهو ما راعاه الباحث في برنامجه التجريبي علي الأطفال المندفعين . مما يساعد التلميذ المندفع علي تأمل تفكيره وتعبيره الشفوي عند التعامل مع الاختيارات وتوقعه لنتائج استجاباته مما يساعده علي تقليل عدد الأخطاء المرتكبة، وتعنى هذه النتيجة أن التلاميذ المندفعين معرفياً في أمس الحاجة إلى التدريب علي فنيات تعديل السلوك المعرفي لتمكنهم من التعامل مع المواقف الاختيارية بترو وتأمل وتقديم الاستجابة الصحيحة، ونمو مفهوم موجب عن ذواتهم فضلا عن شعورهم بالفاعلية والقدرة في تحسن أدائهم الاجتماعي والمعرفي وتوافقهم التعليمي والمدرسي والشخصي يكون أكثر استقراراً وايجابية .

وتشير النتائج بوجه عام إلى الاستفادة بفنيات تعديل السلوك المعرفي في تدعيم العملية التربوية بمدارس التعليم في توطيد أواصر العلاقة بين المعلم والتلميذ والأسرة متمثله في الأمهات داخل الفصل المدرسي وخارجه تلاشياً للأسلوب الاندفاعي بين التلاميذ، ويأمل الباحث أن يجد هذا البرنامج فرصة من خلال الباحثين الأكاديميين والتربويين والقائمين علي العملية التربوية والأخصائيين النفسيين بالمدارس الكثير من التطبيقات الإكلينيكية والإحصائية حتى يمكن الاطمئنان إلى صلاحيته وجدواه مع الأطفال المندفعين وأسرهم وبالأخص أمهاتهم وذلك لخدمة المجتمع الأكاديمي الجامعي والتربوي فيما قبل الجامعي والمجتمع المصري والعربي وكل من ضاق سبيلا بحثا عن العلاج وخفض الاندفاعية .

إذن يتضح من الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية –في الزمن وعدد الأخطاء علي مقياس الاندفاعية القبلي – البعدى – لصالح درجاتهم في المقياس البعدى،ويعنى ذلك فاعليات البرنامج علي أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق ومن ثم يمكن القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في أسلوبهم المعرفي – الاندفاع مما يساعدهم علي التعامل مع المواقف الاختيارية بأسلوب اقل اندفاعاً واقل عددا في ارتكاب الأخطاء، وذلك تحقق صدق الفرض الرئيسي للدراسة، وقد رصدت

الدراسة إلى أن الأفراد المتروين يقعون في أخطاء أقل من الأفراد المندفعين أثناء تطبيق مقياس الاندفاعية علي العينة الكلية للدراسة، مما أكدت نتائج دراسة فاطمة حلمي علي تفوق المفحوصين المتروين في المتغيرات المعرفية والقدرات العقلية بالمقارنة بالمفحوصين المندفعين،وذلك في القدرة العامة علي التفكير الابتكاري، والقدرة علي التفكير الناقد، المرونة التلقائية، الاستنباط، تقويم الحجج، وأكدت الدراسة علي أهمية دور المعلمين في تعديل وتنمية الأبنية المعرفية لدى التلاميذ المندفعين. ووجود علاقة قوية بين الاندفاعية كأسلوب معرفي والسل وك الاجتماع ي الذي يمارس ه الطف ل

كما رصد الباحث أثناء الزيارات الميدانية أن الطفل العادي أي الذي لا يعانى من الاندفاعية عندما يريد أن يقوم بسلوك عدواني تجاه زميله في الفصل كأنه يدفعه مثلاً فإنه ينظر حوله كي يتأكد من أن أحداً لن يراه عندما يقوم بهذا العمل حتى يتجنب العواقب، أما الطفل الذي يعانى من الاندفاعية فإنه يندفع دون تفكير في دفع زميله دون أن ينظر حوله ليرى ما إذا كان هناك من سيراه، ولهذا فإنه دائماً ما يضبط متلبساً بإتيان السلوك غير المرغوب فيه مما يعرضه للعقاب، ويعانى المدرس في الفصل من تكرار مقاطعة هذا الطفل له أثناء الشرح فهو يسأل ويتكلم ويجيب دون أن يسمح له بذلك وغالباً ما تكون أسئلته وإجاباته غير متعلقة بالدرس أو بالسؤال الذي طرحه المدرس، كما انه يجيب علي الاختبارات قبل أن يستمع إلى التعليمات التي يلقيها المدرس ولذلك فهو يقع في كثير من الأخطاء، وعلى مستوى الأنشطة الرياضية فهو يتدخل في اللعب ولا ينتظر حتى يأتي دوره كما أنه لا يتبع القواعد واللوائح التي تحكم اللعب، وهكذا يتضح أن الطفل الذي يعانى من الاندفاعية يجد صعوبة في انتظار دوره، ويقاطع الآخرين ويتطفل عليهم، ويندفع في المحادثات والألعاب.

وقد أشار الباحث أنه من الدلالات التشخيصية للطفل الاندفاعي إتيانه لمجموعة من السلوكيات الملحوظة والتي تتسم بالسلوك الفجائي لأول استجابة تظهر لديه للمثير ودون تفكير في المثير وهو الذي يفتقد التروي في التفكير مما يؤدى إلى كثرة الأخطاء وتدل عليه الدرجة المنخفضة في بعد الاندفاعية أي أن الاندفاعية

نمط سلوكي يتضمن عدم مقدرة الطفل علي ضبط السلوك والميل نحو الاستجابة دون تفكير لذلك يتصف الطفل الاندفاعي بسرعة التهور لأبسط الأمور ممثلاً يصر علي أخذ أول لعبة يراها أو يصر علي أن يكون أول من يبدأ بهذه اللعبة بغض النظر علي أن كانت هذه لعبته أو هو لغيره أو أن دوره جاء أولا وبسبب ذلك تحدث الخصومات بينه وبين اقرأنه وأيضا يتصف هذا الطفل بالتحدي والمعارضة والعناد حتى ولو كان الحق لغيره .

وقد أعتمد الباحث علي أهم المفاهيم والقوانين التي قدمها المنحى السلوكي في علم النفس من خلال التركيز علي السلوك الظاهر واستخدام الإجراءات العلمية التي يمكن تطبيقها بسهولة نسبياً ويتقبلها أفراد العينة من الأطفال وقد استطاعت الدراسة الراهنة رصد لأهم الأعراض التي تتعلق بالاندفاعية كما ذكرنا، وفرز وتصنيف لحالات الاندفاعية إلى ثلاثة مستويات فيوجد من حصل علي مستوى اندفاعي بسيط وتراوحت درجته في كلا من الصورة المدرسية والصورة الأسرية وصورة المجتمع وصورة التلميذ لذاته من ١٠-١٩ درجة حسب مقياس الاندفاعية، ويوجد من حصل علي درجات متوسطة في الاندفاعية في كلا من الصورة المدرسية والصورة الأسرية وصورة المجتمع وصورة التلميذ لذاته ٢٠-٢٩ درجة حسب مقياس الاندفاعية، ويوجد من حصل علي مستوى عالي جدا من الاندفاعية من ٣٠ درجة فأكثر بناء علي مقياس الاندفاعية في كلا من الصورة المدرسية والصورة الأسرية وصورة المجتمع وصورة التلميذ لذاته كما يتضح من الجدول التالي

جدول رقم (٤٨)

مستوى الاندفاعية	بسيط	متوسط	شديد
الصورة المدرسية	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
الصورة الأسرية	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
صورة المجتمع	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر
صورة التلميذ لذاته	١٠-١٩	٢٠-٢٩	٣٠ فأكثر

وعلى الرغم من اخ تلاف درج ات الاندفاعي ة إلا أن الباح ث أعت زم علي تطبيق فاعلية البرنامج العلاج المعرف ي الس لوكي لخف ض الاندفاعي ة عند الأطفال من خلال عملي ة مح و تعل م Unlearning وإع ادة تعل م Relearning وتتضمن عملية محو تعل م الس لوك الخ اطئ غي ر الس وي وغير المتواف ق وغي ر المرغ وب ال ذي يظه ر ف ي الأع راض وه و الاندفاعية، وقد أحتوى البرنامج علي مجموع ة م ن الأه داف ت م تحقيقه ا في المجموع ة التجريبي ة بالت دريب لتع ديل الس لوكيات الس لبية عل ي مهارات فنيات الع لاج المعرف ي الس لوكي ل دى التلامي ذ مم ن تت راوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) ع ام حت ى يكون وا أكث ر إنج ازا ف ي حياتهم الدراسية وأكثر توافقا مع نفس هم أولا وم ع مج تمعهم م ن خ لال، تنمية مهارة الت روي والت أني ف ي التفكي ر وتحس ين التواف ق الشخص ي والاجتماعي والدراس ي، تحقي ق الاس ترخاء لخف ض الاندفاعي ة، وبن اء وتنمية الثقة بالنفس، والعمل علي تفريغ الانفع الات ل دى الأطف ال , وإتب اع أساليب التعاون الإيجابي مع الآخ رين ف ي المواق ف المختلف ة، والتخفي ف من حدة القلق لدى الطفل الاندفاعي ومس اعدته عل ي الأس لوب المت روي. وقد تحققت فاعلية فنيات تعديل السلوك المعرفي م ن خ لال خل ق علاق ة جيدة مابين المعالج والطفل، والتقدير السلوكي المعرف ي للعين ة م ن خ لال تطبيق قبلي لمق اييس الدراس ة، وش رح الأه داف والاتف اق عل ي خط ة العلاج ومواعيد الجلسات العلاجية، وحقق الباح ث تنمي ة الدافعي ة للع لاج من خلال مناقشة الطفل في دافعيت ه لتع ديل الس لوك الس يئ والح د م ن المظاهر السلوكية للسلوك المندفع لدى الأطف ال باس تخدام أس اليب الع لاج السلوكي وتخليص التلميذ من الحرك ات الاندفاعي ة والت ي تع رض الطف ل للنبذ من الآخرين ورفضهم له، واستخدمت الدراس ة الراهن ة مجموع ة م ن أساليب الاسترخاء من خلال التدريب علي تخف يض درج ة الت وتر وع ودة الهدوء إلى الطفل سينعكس علي حيات ه اليومي ة م ع أس رته وب ذلك تق ل المشكلات الاجتماعية والنفسية للأسرة ومراقبة ال ذات م ن خ لال ت دريب

الطفل أثناء الجلسات العلاجية علي طرق مراقبة ومراحلها للتعامل مع الحوار الداخل ورد الفعل السلبي وتعديلها للإيجابي والتدريب علي التفكير العقلاني من خلال رصده لبعض الأفكار السلبية ومناقشتها مع الطفل وإقناعه بمدى الضرر الذي سوف يقع عليه عند التمادي في هذه السلوكيات وطرح ما هو بديل لتلك المواقف وشرحها للمبحوث بمدى الاستفادة منها والتدريب عليها من خلال الجلسات العلاجية، والتعامل مع الأفكار الخاطئة والعمل علي تلاشيها، وقد تعامل الباحث مع المواقف والمثيرات للاندفاعية لدى الطفل من خلال العمل علي نبذها من سلوكياته داخل جلسات البرنامج، وقد استطاعت الدراسة الراهنة عودة التلميذ للسلوك الإيجابي وقدرته علي الاستفادة من الأنشطة الاجتماعية والترفيهية والثقافية وعودته إلى الاندماج في هذه الأنشطة مع أقرانه ومن ثم ترتفع مستوى كفاءته الاجتماعية ويتحقق له التكيف المطلوب.

وقد انخفضت المشكلات الدراسية والاجتماعية والنفسية المرتبطة بالاندفاعية لدى التلميذ بعد تطبيق جلسات البرنامج وقد أتضح ذلك في القياس البعدى والقياس التتبعى .

أكدت النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال التحليل الإحصائي تأثير متغير العلاج، مما أوضح فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم، في خفض الاندفاعية عند الأطفال، فقد اتضحت فاعلية البرنامج العلاجي من خلال وجود فرق دال إحصائيا، بين متوسطي درجات القياسين القبلي والعدى، في خفض الاندفاعية، بعد تطبيق البرنامج العلاجي، لصالح القياس البعدى، بل وأكدت النتائج استمرارية فاعلية البرنامج في خفض الاندفاعية عند الأطفال، إلى ما بعد فترة المتابعة، وقد أكدت الدراسة أن العلاج المعرفي السلوكي طريقة فعالة في خفض الاندفاعية ففي إطار الدراسة الحالية، حيث تلقى أفراد عينة الدراسة تدريبا علي بعض المهارات والجلسات، حيث كان الطفل الاندفاعي يقوم بأداء الأدوار المختلفة أثناء البرنامج، مع التأكيد أيضا عليها في المنزل وذلك

باستخدام عدة فنيات تمثلت في فنيات كلعب الدور، وفنية قلب الدور، وفنية النمذجة، وفنية الحوار مع الذات بالإضافة إلى فنية التعزيز، حتى يتم تدعيم وتشجيع أعضاء الجماعة علي ممارسة هذه الأدوار، وأسلوب الواجب المنزلي، حتى يتم تدريبهم علي ممارسة الأدوار في الحياة عن طريق معاونة أفراد الأسرة متمثلة في الأمهات وما حصلوا عليه أثناء جلسات الأمهات، وكل ذلك كان يتم من إطار معرفي سلوكي يتضمن إحلال الأفكار الصحيحة والمعتقدات الخاطئة محل الأفكار الخاطئة والمعتقدات اللاعقلانية، الذين كانوا يعانون منها قبل بدء العلاج / والتي تتعلق بالاندفاعية، ولكي يتحقق هذا الهدف كان الباحث يقوم بتسجيل التقارير الخاصة به لكل حالة من أفراد العينة، وأمهاتهم، عن الاختلافات التي تطرأ علي أفراد العينة بصورة إيجابية .

ويرى الباحث أن خفض الاندفاعية لدى الأطفال يرجع إلى التركيز علي الأهداف التي صاغها الباحث في الجلسات العلاجية، والمرتبطة بشكل مباشر لخفض الاندفاعية، كما تضمنت أنشطة البرنامج تنوعا في محتواها مابين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر، والإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، والإرشاد باللعب، والإرشاد المعرفي السلوكي، فكلها أمور أدت في النهاية إلى خفض الاندفاعية عند الأطفال .

وقد عمد الباحث من خلال جلسات العلاج المعرفي السلوكي إلى تعديل الأفكار الخاطئة والمعتقدات اللاعقلانية السلبية لدى الأطفال، وتزويدهم بأفكار صحيحة ومعتقدات عقلانية إيجابية تدفع بهم إلى خفض الاندفاعية، مثل التعبير عن أنفسهم بشكل متروي من خلال المناقشة والحوار، والنمذجة، ولعب الأدوار المختلفة، وكل ذلك كان له الأثر في تغيير بعض المفاهيم السلبية المرتبطة بالأسلوب الاندفاعي لديهم .

أما عن استمرارية فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية، فقد تأكدت من خلال التحقق من استمرار خفض الاندفاعية إلى ما بعد فترة المتابعة، وبالتالي فإن البرنامج المستخدم يكون قد حقق أحد الأهداف الأساسية لبرامج تعديل السلوك المعرفي بشكل عام . فالهدف من إجراء برامج

تعديل المعرفة والسلوك ليس هو الهدف من إجراء برامج تعديل المعرفة والسلوك ليس هو إحداث تغيرات طارئة مؤقتة في جوانب الشخصية المختلفة لا تلبث أن تنطفئ وكأن شيئا لم يكن، بل إن المطلوب في مثل هذه البرامج هو أن يظل أثرها حتى بعد توقف التدريبات التي كان يتلقاها الأفراد أثناء الجلسات لتلك البرنامج، وحتى بعد انقطاع صلتهم بالقائم علي التدريب . فمن الأمور الأساسية في إجراء تلك البرامج، التأكد من استمرارها وفاعليتها مع أفراد عينة الدراسة، بعد توقف جلسات تطبيق البرنامج، الأمر الذي يؤكد علي أن أفراد العينة قد استخدموا الاستراتيجيات المختلفة التي تعلموها خلال الجلسات، في مواقف حياتهم، دون اللجوء إلى الباحث في هذه الفترة، وأيضا الأمر الذي يعطى مبررا لمحاولة تطبيق تلك البرامج في قطاعات كبيرة من الأطفال وبصفة خاصة الذين يعانون من المشكلات السلوكية .

وقد حرص الباحث علي توفير أهم مقومات إنجاح جلسات البرنامج من خلال الحرص علي إعداد المكان المناسب الذي نمارس فيه الأنشطة المختلفة لدى التلاميذ الاندفاعيين، والحرص علي توضيح فقرات البرنامج لإعطائها عينة البرنامج بحيث تكون سهلة وواضحة ومسلسلة وشيقة وحتى لا يشعرون بالملل والسأم أثناء القيام بأنشطة البرنامج، وتوفير الوقت المناسب الذي نمارس فيه الأنشطة الفنية المختلفة للبرنامج حتى يتسنى للتلاميذ الاندفاعيين الاستفادة من أنشطة البرنامج، والحرص علي إيجاد علاقات ايجابية بين التلاميذ عينة البرنامج وبين الباحث، وتشجيع التلاميذ علي الحب والتعاون والعمل الجماعي مع الفئة التي يطبق عليها البرنامج من خلال الاستعانة بمعلم الفصل والأخصائي الاجتماعي، وقد أستند البرنامج إلى معطيات النظرية السلوكية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال كما أستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية والعلاجية في مجال التعلم وتعديل السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة كما أستند إلى توصيات علماء النفس السلوكيين وتأكيدهم علي استخدام التعزيز الموجب في تعديل سلوك الأطفال واستخدام النموذج القدوة في علاج المشكلات السلوكية لديهم . وحيث يرى أصحاب

النظرية السلوكية (علماء النفس السلوكيين) أن جميع أنواع السلوك هي محصلة مكونات البيئة والظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد ومن ثم يمكن تأسيسا علي هذا المبدأ – تعديل السلوك عن طريق إحداث تغيير في بيئة الفرد وتحسين الظروف المحيطة به.

واستنادا علي هذه النظرية فإن المشكلات السلوكية ومن بينها مشكلة الاندفاعية التي يعانى منها الأطفال ترجع إلى الظروف البيئية المحيطة بهم والى العوامل الاجتماعية والنفسية والوراثية المكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء في البيت أو المدرسة وعلى ذلك نستطيع علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال عن طريق التحكم في المثيرات البيئية المحيطة بهم وضبط سلوكهم باستخدام أساليب وإجراءات العلاج السلوكي وخاصة أسلوب التعزيز الذي يقوم علي ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق التحكم في نتائج هذا السلوك، وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري إلى أن الاندفاعية لدى التلاميذ يؤدى بهم إلى تأثيرات سلبية في مرحلة الطفولة بل تمتد إلى المراهقة ومن تلك الآثار السلبية : سوء التوافق النفسي (الشخصي – الاجتماعي – الدراسي) وذلك في البيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية والشخصية.

وقد استطاعت الدراسة الراهنة علي تدريب ومساعدة التلاميذ الاندفاعيين الذين قد يعانون من قصور في التروي حيث أن التلاميذ الاندفاعيين تؤدى بهم هذه السرعة إلى تدنى في التحصيل الدراسي ولذا لجأ الباحث إلى ما يسمى بفنية التعليمات الذاتية.

وتتضح أهمية البرنامج في خفض حدة الاندفاعية وذلك من خلال التركيز وزيادة التروي لدى التلاميذ عينة البرنامج وتحسين وتنمية مستوى التوافق النفسي الاجتماعي والشخصي والدراسي لدى أفراد عينة البرنامج ومساعدة التلاميذ علي التفكير والانتباه، وهناك أهمية تطبيقية تتمثل في تعديل السلوك الغير سوى من خلال الإتيان بسلوكيات مرغوبة في المجالات التفاعلية المختلفة

لعينة البرنامج علي المحيط الدراسي والذي يترتب عليه أيضا الأسرى والاجتماعي والشخصي.

وقد قدم البرنامج الكثير من الخدمات العلاجية تتمثل في مساعدة أفراد عينة البرنامج علي خفض حدة الاندفاعية ويهدف لتحسين الحالة الانفعالية للأفراد العينة كذلك يتيح البرنامج لأفراد العينة تفادى الوقوع في مواقف خطرة يمكن أن يتعرضوا لها في المواقف الحياتية المختلفة وقد ترتب علي خفض الاندفاعية تحسين التوافق النفسي – الشخصي – الاجتماعي – الدراسي – لدى عينة البرنامج الأمر الذي يؤدى إلى تحسن التروي والتأني عندهم وتفاعلاتهم في محيط المدرسة والأسرة والمجتمع وعلى الشخص نفسه قبل الجميع.

وقد حث البرنامج أفراد عينة البرنامج علي استغلال أوقات الفراغ في ممارسة أنشطة السيكودراما ومن ثم يؤدى ذلك لإضفاء الراحة النفسية داخلهم، و إضفاء جو من الدفء والحب والألفة والتفاعل الاجتماعي الجيد بين أفراد عينة البرنامج من خلال المشاركة والتواصل مع بعضهم البعض في الجلسات الأولى للبرنامج ويقابل ذلك التواصل الاجتماعي علي مدار الجلسات كلها.

ومن الأسس التي أعتمد عليها الباحث مجموعة متنوعة منها العامة ومنها النفسية والتربوية والاجتماعية والعصبية تتمثل فيما يلي:

الأسس العامة حيث أستطاع الباحث من خلال فترة عمله بوزارة التربية والتعليم بالاستفادة من بعض الخبرات في البيئة المدرسية المتواجد بها التلاميذ ومن خلال تشخيصهم .

الأسس التربوية تشتمل الأسس التربوية علي مدى مناسبة هذا البرنامج الحالي لقدرات التلاميذ الاندفاعيين وكذلك ملائمة أنشطة وفنيات البرنامج لخصائص وقدرات التلاميذ الاندفاعيين وإحساسهم بأهمية البرنامج وإعطائهم معززات مناسبة تحافظ علي استمرارية السلوك المطلوب وكذلك توفر الوقت المناسب للتلاميذ الاندفاعيين وذلك عند تنفيذ البرنامج حتى يتم نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه وكذلك تنويع أنشطة البرنامج لتفادى الشعور بالملل لدى التلاميذ الاندفاعيين وتوفير البيئة المدرسية التي يتم فيها تطبيق هذا البرنامج.

الأسس النفسية وهى الحالة النفسية للتلاميذ الاندفاعيين ومدى تقبلهم لذواتهم وخصائصهم النفسية والعمل علي تنمية جوانب القوة لديهم ولذلك يسعى البرنامج إلى علاج هؤلاء التلاميذ من أجل التأني في دراستهم وترويهم في التفكير من أجل تحسين مستواهم النفسي وتوافقهم في المجتمع والمدرسة والبيت ومع أنفسهم.

الأسس الاجتماعية تتمثل في مـ دى الاهتمـ ام بالتلاميـ ذ الانـ دفاعيين ككـ ائن اجتماعي يتأثر بـ الظروف المحيطـ ة مـ ن حولـ ه حيـ ث أنـ ه بحاجـ ة إلـ ى تشجيعه ومساعدته في الانخـ راط بـ المجتمع والتوافـ ق معـ ه والعمـ ل علـ ي تقوية الشعور نحو الجماعة المدرسية والعمل فـ ي المجتمـ ع المحـ يط بتـ أني وتفكير وتروى وإكساب التلاميذ السلوك المرغـ وب فيـ ه، وتجنـ بهم السـ لوك الغير مرغوب فيه.

الأسس العصبية والفسيولوجية يوجد العديد من الدراسـ ات التـ ي تؤكـ د علـ ي العلاقة بـ ين العوامـ ل الفسـ يولوجية والبيولوجيـ ة وحـ دوث الاضـ طرابات النفسية وحدة الاندفاعية ولهـ ذا راعـ ى الباحـ ث الأسـ لوب الانـ دفاعي لـ دى التلاميذ ولذلك حرص أثناء إعـ داد البرنـ امج وتطبيقـ ه مراعـ اة الخصـ ائص النفسية وكـ ذلك فنيـ ات البرنـ امج والأنشـ طة للقـ درات الجسـ مية والعقليـ ة للأطفـ ال الانـ دفاعيين بـ التعليم الابتـ دائي . وقـ د ركـ ز الباحـ ث علـ ي الخصائص العامة لمنحى تعديل السلوك من خـ لال التركيـ ز علـ ي السـ لوك الظاهر القابل للملاحظـ ة (observable Behavior) وتتبـ ع أهميـ ة دراسـ ة السلوك الظاهر من حرص معدلي السلوك علـ ي التقيـ يم الموضـ وعي لأثـ ر تكتيكات تعديل السلوك المستخدمة في جلسـ ات البرنـ امج والتقيـ يم المسـ تمر لفاعلية إجـ راءات تعـ ديل السـ لوك القيـ اس المتكـ رر للسـ لوك المسـ تهدف واعتماد التغيير الذي يطـ رأ عليـ ه كمحـ ك أساسـ ي للحكـ م علـ ي فاعليـ ة تكتيكات تعديل السلوك المسـ تخدمة للتحقـ ق تجريبيـ اً مـ ن صـ حة المبـ ادئ والأساليب المتبعة ويشتمل المنهج العلمي شبه التجريبـ ي فـ ي ميـ دان تعـ ديل السلوك علي القيـ اس الموضـ وعي والتحليـ ل الـ وظيفي للظـ اهرة السـ لوكية

ويذكر جونستون وبينى بيكر أن الهدف المركزي فـ ي تعـ ديل السـ لوك هـ و إيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئيـ ـة والسـ لوك، وهـ ذا يـ تم مـ ن خلال ضبط تلك المتغيرات ومراقبـ ـة نتـ ـائج ذلـ ك علـ ي السـ لوك موضـ ع الدراسة , وتعامل الباحـ ث مـ ع السـ لوك بوصـ فة لا يحـ دث بالصـ دفة ولا يحدث عشوائياً ولكن له أسـ باباً محـ ددة ولـ ذلك يقـ ال أن السـ لوك حتمـ ي (Determined) ويـ ذكر سـ كنر ١٩٥٣ أن السـ لوك يحـ دث وفـ ق قـ وانين معينة وهذه القوانين هي التي توجـ ـه كافـ ـة النشـ اطات العلميـ ـة فـ ي مجـ ال تعديل السلوك .

(Charles shefer , howard milman , 2001 ,١١٢)

وقد أستخدم الباحث بعض الأساسيات التي تؤثر تأثيرا ايجابياً علي نجاح التدريب حيث عمل علي تنمية علاقة طيبة ودودة معينة الدراسة، وافر المواد المشوقة للتدريب والمناسبة لسن الأفراد، قام بوضع جدول للتدريب يتناسب مع وقت الأفراد، قام بإحضار الجوائز حافزاً إضافياً للسلوك المناسب، وحرص الباحث علي توفير الأدوات والمهام اللازمة والمكان المناسب للتدريب، قام الباحث بإجراء التدريب الجماعي للأفراد المندفعين وإعطاء مزيد من الاهتمام لتدريب الأفراد الذين حصلوا علي درجات مرتفعة في الاندفاعية ويستجيبون ببطء للبرنامج التدريبي، وقد قام الباحث بإعداد وكتابة نصوص ومهام التدريب وأيضا سجل الباحث التعبير اللغوي وأسلوب التفكير للأفراد المندفعين أثناء عملية التدريب، وقام الباحث بتشجيع الأفراد علي الاستخدام المبتكر للغة بشكل متأني، وتشجيعهم علي الاستجابات المتوافقة مع الموقف.

وعلى هذا الأساس فإن السلوك الاندفاعي للتلاميذ يمكن تغييره وتعديله، فالمعلمون ينصحون تلاميذهم في المواقف الاختيارية بمناقشة أنفسهم قبل الإجابة ومحاولة تعلم تنظيم استجاباتهم، والحديث إلى الذات وتقييم الاستجابة بهذه الصورة من شأنه أن يؤثر علي التفكير والوجدان والسلوك مما يؤدى بالتالي إلى ضبط الاستجابة المعلنة.

وعادة ما نجد الطفل الذي يسرع في تقديم الاستجابة ويكتشف أن استجابته خاطئة قد يشعر بالندم وقد يلوم نفسه، وغالباً ما يرجع اندفاعيته إلى عادات ألفها. لذلك قام الباحث بتدريب التلاميذ علي الحديث مع الذات قبل إصدار الاستجابة لأي موقف أو مشكلة وذلك بهدف إحداث تغيير في السلوك الاندفاعي أو التلقائي غير المتوافق أحياناً.

ويعني ذلك أن نبدأ بتدريب الطفل علي ضبط النفس Self –Controlمن خلال مهام محددة ومحسوسة ثم نتدرج معه ليستطيع ضبط نفسه، والوقت الذي يستغرقه في الاستجابة الكاملة، وتقويم استجابته المعلنة، ويستلزم ذلك تعليم الطفل تأثير العوامل البيئية في سرعة الاستجابة غير المتوافقة، وإمكانية توسيع مدى مجال الاستجابة لمنحة خبرة النجاح وإتاحة فرص التعزيز أو التقدير المتاحة وبذلك يستطيع أداء الاستجابة المتوافقة للموقف عن طريق ضبط نفسه أي أننا نريد أن ندرب الطفل علي الآتي :

أن يدرك الطفل ويعرف ناتج سلوكياته غير الملائمة من خلال إعطائه المعلومات، وكذلك تحليل مضمون المشكلة وتعلمه كيف يتصور المشكلة، وكيف ينظم أفكاره، وكيف يؤدى الاستجابة الأفضل إزاء المشكلة.

الحرص علي تقديم تصورات أو تخيلات تحل محل السلوكيات غير الملائمة وأهمية الانتباه وضبط الذات، وتقديم التعزيز المناسب مما يساعد علي تنظيم خبرات الطفل حول التصور الجديد لمواجهة مواقف الحياة.

وتستهدف فنيات تعديل السلوك مساعدة الأطفال المندفعين عينة الدراسة الحالية علي إنجاز وحدات متتابعة من السلوك الذي يتكون عادة من عدد من الوحدات السلوكية المتصلة، ولكي يحقق الطفل المندفع ذلك فإنه يقوم بعدد من المهام السلوكية التي تمكنه من تحقيق ذلك، وتتراوح هذه المهام من البساطة مثل الانتباه إلى تعليمات المدرب أو شرح المعلم مثلا أو طريقة الاستذكار، إلى التعقيد مثل القيام بالمناقشات وإجراء الحوار واتخاذ القرار، وبتحديد هذه المهام بدقة وقيام الطفل بتطبيقها من فترة إلى أخرى عن طريق التدريب، وملاحظة نفسه أثناء التعامل مع الآخرين ومدى التزامه بالمهام، واستمرار تطبيقها من

فترة إلى أخرى فقد تحققت نتائج ناجحة، باكتساب مهارة تنفيذ هذه الخطوات بسهولة أكثر وبصورة طبيعية حتى أتقنها وأصبحت جزءاً من أدائه الفعلي وقد قام الباحث بدور النموذج بمشاركة الطفل المندفع في تحديد المهام المراد إنجازها بدقة، أثناء تطبيق البرنامج، ومن الفنيات التي أستخدمها الباحث التحصين العلاجية والتي تعد هذه الطريقة إحدى طرق العلاج النفسي السلوكي، وهى عبارة عن تطبيق لنظريات التعلم في الموقف العلاجي والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب العلاجي هو إزالة الاستجابة المرضية (الاندفاع مثلا) تدريجيا من خلال تشجيع المريض علي مواجهة مواقف معينة تدريجيا إلى أن تتحيد مشاعره الانفعالية الحادة نحو تلك المواقف، وأستخدم الباحث أسلوب المحاضرة وهو أسلوب إرشادي جماعي يستهدف تحسين النواحي المعرفية، من خلال إمداد المبحوثين بمعلومات عن سلوكياتهم الغير مرغوبة وأسبابها وآثارها وكيفية تعديلها إلى سلوكيات محمودة، وأساليب التفكير الخاطئة، وكيفية تعديلها . ويعتمد أسلوب المحاضرة علي ما يطلق عليه " المنهج المعرفي " والذي يقوم علي تقديم معلومات بطريقة منظمة لأفراد الجماعة الإرشادية تساعدهم علي الفهم والاستبصار بأنفسهم بطريقة موضوعية يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة مما يساعدهم علي تبنى أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلات التي يعانون منها، وتناول فنية المناقشة والحوار حيث أن المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيه الجو شبه العلمي، ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيسياً، حيث يعتمد أساساً علي إلقاء محاضرات سهلة يتخللها ويليها مناقشات هدفها إحداث تغيير في الاتجاهات لدى أعضاء الجماعة ويجب في أسلوب المحاضرات استخدام الوسائل المعينة مثل الأفلام والمسرحيات والكتيبات.

ويشير الباحث إلى انه قد انتهج فنية المناقشة الجماعية، كفنية مكملة لأسلوب المحاضرة وذلك لعدة اعتبارات أهمها أن أسلوب المناقشة الجماعية يسهم في مساعدة كل عضو من أعضاء الجماعة علي التعرف علي مشكلاته ومشكلات

الآخرين وكيفية التصرف حيالها و يساعد علي تنمية التفكير الجماعي إلى جانب تنمية القدرة علي النقد الفكري والقدرة علي المواجهة، يساعد أيضا علي تحسين الثقة بالنفس وعلى تنمية القدرة علي التعبير عن المشكلات الخاصة مما يساعدهم علي الخروج من دائرة التمركز حول الذات إلى دائرة الآخرين، وله القدرة علي التفكير الموضوعي حيث يشعر كل عضو بأنه ذو فائدة الجماعة.

ويشير الباحث إلى أن أسلوب المناقشات والمحاضرات الجماعية يساعد علي التحاور وتبادل الرأي ويهم في تفنيد وتغيير أو دحض الأفكار اللاعقلانية مثل الشعور بالنقص والدونية والتوقع الدائم للخطر وتعزيز أساليب التواصل بينهم من خلال تشجيعهم علي المناقشة والحوار.

وأستخدم الباحث أسلوب تنمية الوعي بعمليات التفكير والهدف منها تحديد الأفكار الكامنة وراء شعور أفراد العينة بالنقص والعجز في كثير من المواقف الاجتماعية والأساليب والفنيات الانفعالية والتي تتضمن فنية الحديث (الحوار) الذاتي وفنية التنفيس الانفعالي وفنية التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة،وفيما يلي عرض موجز لهذه الفنيات وفنية الحوار مع الذات أو الحوار مع النفس لم يعد مقبولا أو نعالج اضطرابات الفرد السلوكية ومشكلاته الانفعالية بمعزل عن الجانب المعرفي لما له من تأثير في سلوك الفرد المضطرب . فهناك علاقة فعالة بين الفكرة والتقبل الاجتماعي للفرد ففكرة الفرد السالبة تجاه موضوع ما تتم ترجمته لسلوك خارجي مضطرب، وقد يسهم الآباء بشكل كبير في هذه الأفكار والمعتقدات الخاصة فيكتسبها الأبناء .

ولذلك فأساليب العلاج المعرفي السلوكي تركز أكثر من أساليب العلاج الأخرى علي علاج طرق إدراك الفرد واتجاهه نحو المواقف المختلفة بأكثر من تركيزها علي تحليل المواقف الخارجية.

كما بين ميتشنبوم (١٩٧٧) أن من أنجح الوسائل التغلب علي المعتقدات الخاطئة أن ننبه الفرد إلى الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه، عندما يواجه بعض المواقف المهددة . لأن الاضطراب الذي يصيب الفرد (بما في ذلك الخوف الشديد والقلق، والاندفاع، والعدوان في المواقف التي يواجهها

اجتماعية كانت أو دراسية)، يعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الفرد مع نفسه، وما تقنع به ذاته من أفكار أو حوادث كما يرى هربرت (١٩٨٧) أن الحوار مع النفس (الحوار الذاتي) عند أداء نشاط معين من شأنه أنه ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السالبة في سلوكه ويقترح منهجاً كاملاً يمكن للمعالج، من خلاله أن يطلب من الفرد أن يعيد ويردد عبارات مضادة للفكرة الخاطئة، مثل " توقف " " فكر قبل أن تجيب " " ساعد لعشرة قبل أن أستجيب " وبالتدريج يمكن للمعالج أن ينتقل بالفرد إلى ترديد تعليمات ذاتية أكثر تعقيداً من ذلك.

كما يقوم فكرة التدريب علي الحديث (الحوار) الذاتي أو التعليمات الذاتية علي فرضية تنص علي أن " الأشياء التي يقولها الفرد لنفسه، أو م ا يقول ه الف رد لنفسه، يحدد ما الذي يفعله " وبعد ميتشنبوم هو صاحب هذا الاتجاه، فق د أك د علي أن الحديث الداخلي هو المحدد الأساسي في السلوك الفعل ي ل دى الف رد والهدف من استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية ه و مس اعدة الم راهقين ضعاف السمع علي التفكير البناء، وتحسين أداء أية مهمة.

عادة ما يرفع العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي شعار آليس هناك شئ سخيف " وذلك لكي يجبر العملاء ويقنعهم بأن يعبروا عن أنفس هم بش كل ص ريح وأن يخرجوا مشاعرهم الحقيقية مهما كانت مؤلمة في البداية بالنسبة لهم.

وغالباً ما يكشف المعالج بلا هوادة عن دفاعات العميل ويهاجمها وف ى الوق ت نفسه يريه كيف يستطيع أن يعيش بدون هذه الدفاعات، وكيف يقبل نفسه ب دون شروط، وسواء قبله الآخرون أو لا . ونظراً لقبول المعالج الكامل لزملائه كبشر فإنهم يكونون قادرين علي التعبير عن مشاعرهم بشكل مفتوح أكثر من أي وقت مضى وعلى قبول أنفسهم حتى ولو كانوا يقرون بعدم كفاءته ا، واس تخدمت الدراسة الحالية فنية التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة

فهي إحدى فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والتي يوضح المعالج م ن خلالها للعملاء انه عندما يمر احد منهم بحدث مؤسف " غير سعيد " ينبغ ي أن يميز بين المشاعر المناسبة " كالأسف، والندم، والإحب اط " والمش اعر غي ر المناسبة " كالقلق، والاكتئاب، وكراهية الذات " ويوض ح له م أن معتق داتهم

العقلانية غالباً ما تؤدى إلى النوع الأول من المشد اعر،وان معتق داتهم غير ر العقلانية هي التي تؤدى إلى النوع الأخير وينبغي أن يشير لهم أيضا إل ى اذ ه ليس هناك مانع من أو تكون لديهم انفعالات قوية، في وقت ما أو في موقف ما، ولكن المهم ضبط هذه الانفعالات.

وقد أستخدم الأساليب والفنيات السلوكية وتتضمن فنية لعب الدور وفنية قلب الدور، وفنية النمذجة، وفنية التعزيز، وأسلوب الواجب المنزلي حيث أن فنية لعب الدور يعبر الأعضاء من خلالها عن مواقف ومشكلات واقعية حياتية حيث يؤدونها بشكل تلقائي وتستخدم كطريقة لاستكشاف عمليات التفاعل بين الأشخاص في مجتمع ما، ومساعدة أعضاء الجماعة علي فهم وإدراك أحاسيسهم ودوافع سلوكهم، كما تعتبر فنية لعب الدور فنية من فنيات العلاج النفسي، حيث يقوم الفرد فيها بتمثيل دور اجتماعي غير دوره المألوف، أو يعمد علي تجريب دور جديد فهو يلجأ إلى تبديل دوره أو تقمص دور آخر لم يألفه من قبل، ومن المعروف أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها، فالفرد منن خلال قيامه بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي تثير اضطرابه من خلال التفكير في هذه المواقف التغيير أو السلوك الذي سيحدث فضلاً عن أن المشاعر التي تسيطر علي الفرد خلال أدائه للدور تساعده في تعديل طريقة تفكيره.

وفى استخدم الباحث لتلك الفنية، قام باستعراض إحدى المشكلات السلوكية التي يظهر فيها الطفل المندفع،وقام أفراد المجموعة التجريبية بتمثيلها، وتوزيع الأدوار عليهم بحيث تكون أدواراً حية واقعية في مواقف مختلفة، واستخدموا معلوماتهم النظرية وخبراتهم العملية، في معالجة المواقف الاجتماعية، وفى تحسين القدرة علي التواصل مع الآخرين.

استخدم الباحث فنية قلب (عكس) الدور قلب الدور فنية مساعدة لفنية لعب الدور . وهى الإجراء الذي يصبح فيه الفرد أ قائماً بدور الفرد " ب" ويصبح الفرد ب قائماً بدو الفرد أ كأن يقوم بطل الرواية بلعب دور صديقه، ومن ثم تكون الأدوار قد عكست، وتستخدم هذه الفنية لكي يحقق الفرد استفادة قصوى

من فهم موقف الفرد الذي يتفاعل معه، وعندما يطلب المرشد منه أن يقوم دور الفرد الآخر الذي يشاركه الحياة والعلاقة الشخصية فأنه يعرف مبررات سلوكه بطريقة أو بأخرى، واستخدم فنية النمذجة (الإقتداء بنموذج) تقوم هذه الفنية علي نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، والذي يؤكد علي استخدام الملاحظة والتقليد والتدعيم كخطوات لتعديل السلوك وبالتالي يتعلم المراهق بتقليد النموذج سواء كان هذا النموذج يتم عرضه من جانب الآباء أو المعلمين أو الأقران أو الوسائط التربوية الأخرى، ويحدث في فنية النمذجة التعليم البديل من خلال الملاحظة بدون تعليق أو تدعيم من المعالج، حيث يرى الفرد شخصاً ما يؤدى عملاً معيناً ويتعلم منه بالمحاكاة والتقليد والنمذجة صورة من صور التعلم الاجتماعي، مما يسمى التعلم بالملاحظة واستخدم الباحث هذه الفنية عندما لاحظ أن احد أفراد المجموعة التجريبية غير قادر علي التعبير عن نفسه في أي موقف من المواقف الحياتية، فقام الباحث بتمثيل الموقف، ثم طلب الباحث من الطفل المندفع صاحب المشكلة أن يقوم بتقليد النموذج، وقد يكون النموذج أحد أفراد المجموعة أو احد الآباء أو أحد المعلمين، أو احد الأقران السامعين.

ومن أهم الأساليب المستخدمة فنية التعزيز حيث أن التعزيز هو ما يلي السلوك، بحيث يؤدى إلى تزايد احتمالية حدوثه في المستقبل، ويشير حمدان فضة إلى أن التعزيز مصطلح سلوكي أصيل يعنى تقديم معزز ما، مادي (حلوى مثلا) أو معنوي (امتداح مثلا) علي أداء الشخص لسلوك معين مرغوب فيه، أو تخليه عن سلوك ما غير مرغوب فيه . أما التعاطف والدفء العاطفي فهما بالأحرى يمثلان مناخاً أو جواً عاطفياً يحيط به المعالج الشخص، سواء كان الشخص حسناً أو كان سيئاً وهذا هو الفارق الأساسي بين التعاطف والدف العاطفي وبين التعزيز المعنوي الموجب الذي لا يتم تقديمه إلا مع السلوك الحسن.

ومن التعزيز ما هو إيجابي، ومنه ما هو سلبي : فالمعزز الموجب هو مثير يؤدى تقديمه للفرد إلى تقوية السلوك المرغوب، بينما المعزز السالب : أي مثير يؤدى سحبه أو إبعاده إلى تقوية السلوك المرغوب.

وأسلوب الواجب المنزلي يعد أحد الأساليب المهمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد علي نقل وتعميم تغيراته العلاجية الموجبة الجديدة إلى المواقف الحياتية، ومساعدته علي تدعيم أفكاره ومعتقداته العلاجية الجديدة، وذلك بتشجيعه علي تنفي بعض الواجبات المنزلية التي تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية.

وتزداد فاعلية هذه الواجبات إذا أخذ في الاعتبار النقاط التالية خلال إعدادها:

- أن تكون مرتبطة بما يحدث في الجلسة العلاجية.
- أن تعد وتعرض بطرقة محددة وواضحة، تجعل الفرد قادراً علي ملاحظة وتقييم نجاحه عند القيام بها
- أن تكون مفهومة ومقبولة للمعالج والفرد.
- أن تصميم بحيث يتعلم ويستفيد منها الفرد.

ويتضمن الواجب المنزلي تعلم مهارات معرفية أو سلوكية، كأن يطلب من الفرد الدخول في سلسلة من المواقف ثم يوجه إلى التصرف حيالها بطريقة مغايرة لطرقه السلوكية الخاطئة . ويمكن أن تكون معرفية كأن يطلب من الفرد ممارسة بعض المهارات المعرفية كالإصغاء الموجب، واستخدام عبارات ذات محتويات انفعالية متنوعة.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية – في جلسات البرنامج – في تكليف العينة التجريبية ببعض الواجبات في ختام كل جلسة والهدف من استخدام هذه الفنية نقل أثر ما استفادة هؤلاء الأفراد من حضور الجلسات الإرشادية إلى الحياة الفعلية وتطبيقها في البيئة الأسرية التي يعيشون فيها وتسجيل مراقبة الذات للأفكار والمشاعر الخاطئة ومدى التعديل فيها وتستخدم الواجبات المنزلية أيضا في ملاحظة بعض المواقف التي تؤدى إلى سوء التوافق وكيفية مواجهتها، وشرح ووضح القيام بهذه المهام للطفل، وإعطائه التعليمات الخاصة بها وقام بتنفيذ تدريب تعليمي كنوع من تمثيل الدور قبل تطبيق البنود الأخرى من البرنامج.

وطلب الباحث من الطفل القيام بهذه المهام كما مثلها أمامه، وذلك في ضوء التعليمات، وطلب أيضا الباحث من الطفل إعادة القيام بهذه المهام ولكن هذه

المرة دون تدخل منه، وقد قام الطفل بعد ذلك بممارسة هذه المهام بين الجلسات التدريبية أي تطبيقها في الواقع الفعلي، ومراجعة ما قام به الطفل بين الجلسات مع الباحث، والقيام بالمناقشة الموضوعية، وقيام الباحث بتدعيم جهود الطفل ومساعدته علي التدعيم الذاتي كمكافأة علي جهوده السابقة.

وقد أكد الباحث أن تعلم الطفل من خلال أن يتوقف ويتأمل، أن يستمع، أن يفكر قبل أن يبدأ أي عمل، وقد دلت نتائج الدراسة علي خفض الاندفاعية لدى الأطفال بسبب فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي وأهدافه ومقومات النجاح التي استخدمها الباحث من خلال التشخيص الجيد وفرز حالات الاندفاعية وتصنيفها، وأيضا جلسات الأمهات وتبصيرهم بأهمية الدور النفسي لهم في تعديل وخفض الاندفاعية لدى أبنائهم، خاصة أن انشغال الوالد بمضاعفة الدخل لسد حاجة الأسرة، جعلته يقضى معظم وقته خارج المنزل، فلا يجد إلا القليل من وقته ليقضيه مع الأبناء .

وحيث تلعب الأم دورا محوريا في شخصية الابن، باعتبار أن الأم هي في الغالب مصدر الحب والدفء والاهتمام، علي عكس الأب باعتباره في الغالب مصدرا ونموذجا للسلطة والثواب والعقاب، ولذلك فالأم في مجتمعنا المصري عليها أن تضحى، وتقوم بمعظم العمل وتتحمل الأعباء، فالطفل المندفع في حاجة إلى الدفء العاطفي حيث المناخ الملائم للتنشئة السليمة، فلابد من شعوره بأنه محبوب ومرغوب فيه .

التـــوصيـــات

التوصيات :

ينتهي الباحث من دراسته إلى عدد من التوصيات قد تسهم في مواجهة الاندفاعية التي تؤثر بشكل كبير علي مستقبل أبنائنا ومدى تأثيرها السلبي عليهم وعلى بيئة المجتمع نظرا لأهمية الدور الذي سوف يلعبه أبنائنا في المستقبل القريب.

١. أهمية الدور الذي يجب أن تلعبه الجامعات المصرية وبالأخص المختصة في التنمية البشرية مثل جامعة عين شمس لما بها من صرح فريد " معهد الدراسات والبحوث البيئية" والمشاركة في المناهج الدراسية والمتابعة المستمرة لأطفالنا بالمدارس نظرا للأهمية متابعة التنمية البيئية لهم ومعالجة تأثيرات البيئة السلبية عليهم نفسيا واجتماعيا وتأهيل مجموعات عمل لتقييم الأثر البيئي من الناحية النفسية والبيئية من خريجين هذا الصرح الفريد من خلال خطة عمل بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي ممثلة في معهد الدراسات والبحوث البيئية ووزارة التربية والتعليم ووزارة البيئة ووزارة التضامن الاجتماعي لتفعيل دور البحث العلمي في حل المشاكل بل العمل علي تفاديها فالعمل علي تنمية وحماية النفس البشرية مهم جدا كما نهتم بالعمارة والتعديلات الهندسية.
٢. أهمية تدريب العاملون في مجال التربية والتعليم وتزويدهم بالمهارات لكيفية التعامل مع أبنائنا وعدم نهرهم بسبب وجود مشكلة نفسية أو سلوكية قد تتسبب فيما بعد بمشاكل كثيرة .
٣. أهمية التوسع في البرامج التدريبية للوقاية من الوقوع في المشكلات النفسية من خلال المنظمات الحكومية كالمدارس والجامعات والأندية ومراكز الشباب من خلال قطاع البراعم وإشراك الجمعيات الأهلية العاملة في مجال رعاية الطفولة والأمومة.
٤. أهمية تدريس مادة عن كيفية التعامل مع الحالات الخاصة من أطفالنا دون نهر أو إقصاء في كليات التربية وأقسام علم النفس، وتفعيل دراسة علم النفس البيئي في المدارس والكليات من خلال المختصين

والمتخصصين نظرا لكونه من العلوم الحديثة والتي لم تأخذ حقها حتى الآن علي الرغم من الأهمية القصوى والفائدة الكبيرة لهذا التخصص .

٥. أهمية التوسع في الأبحاث التي تتناول سلوكيات أبنائنا الأطفال بحيث نعمل علي تطبيق مقاييس بصفة دورية علي أبنائنا حتى لا ننتظر وقوعهم في مشاكل نفسية بل يكون لدينا باستمرار ترمومتر يقيس الحالة النفسية والمزاجية له داخل مدارسنا من خلال مختصين وبصفة دورية.

***

المراجع

أولاً : المراجع العربيـ . . . . ـة :

١. إبراهيم علي إبراهيم (١٩٩٧) : الاتجاهات الحديثة في العلاج السلوكي – مجلة البحث في التربية وعلم النفس – جامعة المنيا – (العدد ٣) .

٢. أحمد إبراهيم فرج (٢٠٠١) العوامل المهيأة للانتكاسة وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية والمعرفية لدى مدمني الهيروين، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد الثاني عشر (١٢) – الجزء الأول – أبريل – مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا .

٣. أحمد مصطفى العتيق (٢٠٠٨) محاضرات غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

٤. أحمد زكى صالح (١٩٧٨)- كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور – المطبعة العالمية – القاهرة – مصر .

٥. أحمد فخرى هانى (٢٠١١) محاضرات غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس

٦. أحمد فخرى هانى (٢٠٠٦) : فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي – السلوكي للمدمن المنتكس – رسالة دكتوراه – معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس .

٧. إسماعيل الفقى (١٩٨٨) : دراسة تجريبية لأثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها في مدى الانتباه رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨. أشرف أحمد عبد القادر(٢٠٠١) التفكير – الانفعال – السلوك نظرية في العلاج النفسي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٩. أشرف علي عبدة (٢٠٠٢) علم النفس الأكلينكى المعاصر، الجزء الثاني العلاج النفسي، القاهرة : المركز الدولى للأستشاؤات النفسية .

١٠. أرنولد واشنطون ودنابا وندى (٢٠٠٣) : إرادة الإنسان في علاج الإدمان، ترجمة : صبرى محمد حسن، العدد ٥١٦ ط١، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة .

١١. أرنوف ويتيج (ترجمة)، عادل عز الدين الأشول وآخرون ١٩٨١). -سيكولوجية التعلم .القاهرة : دار ماجروهيل للنشر، المكتبة الأكاديمية.

١٢. أمينة عثمان (١٩٩٤) فاعلية إستخدام أسلوب حل المشكلات في تحقيق مستويات عليا للأهداف المعرفية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٨، ١١٥ – ١٢٣ .

١٣. أنور الشرقاوى (١٩٨٤) العمليات المعرفية في البحوث العربية – القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

١٤. أنور الشرقاوى (١٩٨٩) الأساليب المعرفية في علم النفس – القاهرةمجلة علم النفس، ١١، ٦ – ١٧

١٥. أنور الشرقاوى (١٩٩٠) الأساليب المعرفية في البحوث العربية وبحوث التخصص والاختيار الدراسي والمهنى - القاهرة، مجلة علم النفس، ١٦، ١٠ - ٢١ .
١٦. أرون بيك (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ترجمة : عادل مصطفى، ط ١، القاهرة : دار الأفاق العربية
١٧. إيمان فوزى (٢٠٠١) : التشخيص والخصائص النفسية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .
١٨. أيمن عبد العزيز سلامه (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج لتعديل السلوك وتنمية المسئولية الاجتماعية . نحو البيئة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيرسالة دكتوراه - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .
١٩. باترسون (١٩٩٠) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم الأول، الكويت: دار القلم .
٢٠. باترسون (١٩٩٢) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم الثاني، الكويت: دار القلم .
٢١. بطرس حافظ (١٩٩٣) - أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية علي السلوك التوافقي لدى أطفال ما قبل المدرسة . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس .
٢٢. ب . ف . سكنر (ترجمة) محمد نجيب الصبوه (١٩٩٠) .-العلم المعرفي والسلوكية ، القاهرة : مجلة علم النفس، ١٥ .
٢٣. جابر عبد الحميد جابر (١٩٧١) .- التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة ، القاهرة : صحيفة التربية، المجلد الثالث .
٢٤. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٣).- معجم علم النفس والطب النفسي .
٢٥. جمعة سيد يوسف (٢٠٠٤) : العلاج المعرفي السلوكي الأسس والمبادئ والفنيات دورة الصحة النفسية، الأمانة العامة للصحة النفسية بالعباسة من ٤ - ٦ مارس، القاهرة . القاهرة : دار النهضة العربية .
٢٦. جمال الخطيب (١٩٩٦) : أثر إعاقة الطفل علي الأسرة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة (العدد ٣١).
٢٧. جمال الخطيب (٢٠٠١) : أولياء أمور الأطفال المعاقين - استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم، سلسلة اصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية .
٢٨. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١) علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة -عالم الكتب، القاهرة .
٢٩. حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٦)- مقدمة في علم النفس المدرسي ، القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس .
٣٠. حسام الدين عزب (١٩٨١) - العلاج السلوكي الحديث ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣١. حمدى الفرماوى (١٩٨٦) .الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي، الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الخامس .
٣٢. حمدى الفرماوى (١٩٨٧) .اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٣٣. حمدى الفرماوى (١٩٨٧) أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، ٨، ١٥٣ – ١٨٣ .
٣٤. خيري المغازي عجاج وعلاء الدين السعيد النجار (١٩٩٧) " الفروق في أخطاء الأداءوزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين " . بحث منشور في المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية والتعليم الأساسي حاضره ومستقبله، في الفترة من ٢٤–٢٥ أبريل، ص ص ١–٢٤ .
٣٥. دافيد مارتن (ترجمة) صلاح مخيمر (١٩٧٣). في العلاج السلوكي .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٣٦. داليا مؤمن (٢٠٠٤) الأسرة والعلاج الأسرى، القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع .
٣٧. داليا مؤمن (٢٠٠٠) فاعلية برنامج إرشادى في حل بعض المشكلات الزوجية لدى عينة من المتزوجين حديثاًو رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
٣٨. داليا خيري عبدالهادي (٢٠٠٦) " أثر تفاعل كل من عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية مع التروي/الاندفاع في مهارات حل المشكلة عند ذوي صعوبات التعلم " .المؤتمر السنوي الثالث والعشرون لعلم النفس في مصر والخامس عشر العربي للجمعية المصرية للدراسات النفسية،في الفترة من٥–٧ فبراير، ص ص ٧٤–٧٥ .
٣٩. دنيليس تشايلد (ترجمة) عبد الحليم محمود وآخرون (١٩٨٣). علم النفس والمعلم – القاهرة : مؤسسة الأهرام .
٤٠. دراسة رنا سحيم فهد (٢٠٠٨) بعنوان فاعلية برنامج علاجي سلوكي للتخفيف من شدة التلعثم لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة – دراسة دكتوراه
٤١. روبرت ليهى (٢٠٠٦) دليل عملي تفصيلى لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية، ترجمة : جمعة سيديوسف، محمد نجيب الصبوه، ط١، القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر .
٤٢. رشدى فام (١٩٧٤) . نمو المفاهيم العلمية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٤٣. رمزية الغريب (١٩٨٦) التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
٤٤. روبرت ثورنديك (ترجمة) عبد الله الكيلانى وعبد الرحمن عدس (١٩٨٩) القياس والتقويم في علم النفس والتربية . عمان : مركز الكتب الأردنى .
٤٥. ر . و . بين (ترجمة) محمد نجيب الصبوه (١٩٩٣). الاضطرابات المعرفية .القاهرة : مركز النشر لجامعة القاهرة .

٤٦. زينب حسين أبو العلا (١٩٨٧) العلاج الأسرى في خدمة الفرد كمدخل اجتماعي لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب المتعاطين للعقاقير المخدرة، مجلة كلية الآداب والعلوم النفسية، جامعة المنيأو العدد الخامس.
٤٧. سعيد حسنى العزة (٢٠٠٠) الإرشاد الاسرى نظرياته وأساليبه العلاجية، عمان الاردن : دار الثقافة .
٤٨. سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨) فاعلية العلاج المعرف – السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع رسالة دكتوراه – كلية التربية – جامعة بنها .
٤٩. سهام عبد الحميد (١٩٩٥) . إعداد وتقويم برامج لعلاج بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس .
٥٠. سهير أنور محفوظ (١٩٨٥). دراسة تجريبية في تعلم سلوك حل المشكلة، رسالة دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس .
٥١. س . هـ . . باترسون (ترجمة) حامد الفقى (١٩٨١). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، . الكويت : دار القلم، الجزء الأول .
٥٢. س . هـ . . باترسون (ترجمة) حامد الفقى (١٩٩٠). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . الكويت : دار القلم، الجزء الثاني .
٥٣. سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨). التفكير " دراسات نفسية " ط ٢ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
٥٤. شاكر قنديل، فرج طه (١٩٩٨) موسوعة علم النفس، والتحليل النفسي، القاهرة ، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع .
٥٥. صالح حزين السيد (١٩٩٦) سيكوديناميات العلاقات الأسرية (النظرية، النموذج، التكنيك)،القاهرة، ب ت .
٥٦. صلاح الدين عراقى (١٩٩١). العلاج المعرفي –السلوكي ومدى فاعليته في علاج مرضى الاكتئاب العصابى رسالة دكتوراة، تربية بنهأو جامعة الزقازيق .
٥٧. صلاح الدين محمود (١٩٩١) . أثر المواقف الاختيارية جماعية المرجع ومحكية المرجع في مستويات التخمين وسلوك المخاطره القاهرة : مجلة علم النفس، ١٨ .
٥٨. عائشة عبد الخالق عسقلانى (١٩٩٥) .مدى فاعلية العلاج الواقعي في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان ، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٥٩. عادل عز الدين الأشول (١٩٩٤) . موسوعة التربية الخاصة . القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .
٦٠. عبد الغنى أحمد(١٩٩٧)،دراسة لمدى فاعلية البرنامج المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال،رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
٦١. عبد الحميد صفوت (١٩٩٢). العلاقة بين الاتجاه نحو المخاطرة والتدخين . القاهرة : مجلة علم النفس، ٢٢ .

٦٢. عبد الرحيم صالح (١٩٨٥) . الأسلوب التأملي - الاندفاعي بين أطفال مدارس الكويت وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الخامس عشر .

٦٣. عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز عبد الله ورضوى إبراهيم (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته . الكويت - عالم المعرفة، ١٨٠ .

٦٤. عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث : أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع

٦٥. عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) . اختبار تجانس الأشكال لكاجان . الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

٦٦. عبد العزيز الشخص (١٩٩١) . دراسة لإندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم . القاهرة : مركز دراسات الطفل، المجلد الثالث .

٦٧. عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) . مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (ط ٢) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٨. عبد العزيز القوصى وهدى براده وحامد زهران (١٩٧٤) . اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي . القاهرة : عالم الكتب .

٦٩. عبد العزيز الدخيل (١٩٩٠) ." سلوك السلوك " مقدمة في أسس التحليل السلوكي. القاهرة :مكتبة الخانجي .

٧٠. عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩) . العائد البيولوجي لاستجابة الجلد الجلفانية والتحكم الذاتي، دراسة معملية سيكوفسيولوجية - الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمرالخامس .

٧١. عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩) "التعلم العلاجي - بين النظرية والتطبيق: الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك " مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١

٧٢. عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢) " اتجاهات معاصرة في علم النفس" . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٧٣. عبد الغنى عكاشة (١٩٩٧) : دراسة لمدى فاعلية تعديل السلوك المعرفي في خفض مستوى الاندفاعية - رسالة دكتوراة - غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس .

٧٤. عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبدالله (٢٠٠٥) " علم النفس المعرفي - قراءات وتطبيقات معاصرة " . عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط١ .

٧٥. عدنان غائب راشد (٢٠٠٢) " سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية : بطيئالتعلم " . دار وائل للنشر والتوزيع : الأردن - عمان.

٧٦. عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢) .

دراسة مقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطرابات الانتباه علي مقياس المصفوفات المتدرجة اللون ورسم الرجل. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٧٧. علاء الدين فرغلى (٢٠٠٣) خطوات العلاج النفسي،ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
٧٨. علاء الدين كفافى (١٩٩٩) الأرشاد والعلاج النفسي الأسرى المنظور النسقى الأتصالى، القاهرة : دار الفكر العربى .
٧٩. عزة سليمان السيد (٢٠٠١) " فاعلية التعلم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية " . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس .
٨٠. غسان يعقوب (١٩٨٢) . تطور نمو الطفل عند بياجيه . بيروت : دار الكتاب اللبنانى .
٨١. فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) . علاقة التحكم الداخلي – الخارجي بكل من التروي– الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة الزقازيق : مجلة العلوم والتربية، المجلد الثاني .
٨٢. فاطمة حلمى حسن (١٩٨٦) . التأمل / الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية .رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
٨٣. فؤاد أبو حطب، (١٩٧٧) . بحوث في تقنين الاختبارات النفسية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد الأول .
٨٤. فؤاد أبو حطب (١٩٩٢). علم النفس المعرفي . القاهرة : تربية عين شمس .
٨٥. فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) . القدرات العقلية (ط ٥) . القاهرة : الأنجلو المصرية .
٨٦. فؤاد أبو حطب، امال صادق (١٩٨٤) . علم النفس التربوى . القاهرة : الأنجلو المصرية .
٨٧. فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط١) .القاهرة : الأنجلو المصرية .
٨٨. فؤاد البهى السيد (١٩٨٢) . علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى . القاهرة : دار الفكر العربى
٨٩. فيولا الببلاوى (١٩٩٠) . "مشكلات السلوك عند الأطفال" نماذج من البحوث في تحليل السلوك وتعديل السلوك عند الأطفال. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٩٠. قاسم الصراف (١٩٨٧). علاقة الأسلوب التأملى – الاندفاعي بالتحصيل الدراسي . الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية، ٣
٩١. كالفين هول وجاردنر ليندزي (ترجمة) فرج أحمد فرج وقدر حفنى ولطفى فهيم (١٩٧٨) . نظريات الشخصية . الكويت : دار الشايع .
٩٢. كريمان عويضة منشار (١٩٩٤) . التأمل – الاندفاع وعلاقته بالذكاء وموضع الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية، ١٨
٩٣. كمال الدسوقى (١٩٨٨) : ذخيرة علم النفس . القاهرة :الدار الدولية للنشر والتوزيع .
٩٤. كمال علي (١٩٩٤) العلاج النفسي قديما وحديثاًوط١، عمان :الاردن : دار الفارس للنشر والتوزيع

٩٥. لندال دافيدوف (ترجمة) سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام (١٩٨٣) . مدخل علم النفس (ط٢) . القاهرة : المكتبة الأكاديمية .
٩٦. ل . س . فيجو تسكى (ترجمة) طلعت منصور (١٩٧٦) .التفكير واللغة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٩٧. لويس كامل مليكه (١٩٩٠) . العلاج السلوكي وتعديل السلوك . الكويت : دار القلم .
٩٨. ماهر محمود عمر (٢٠٠٣) : العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني – رؤية تحليلية لمدرسة
٩٩. ألبرت اليس الارشادية – نظرية ممارسة – الاسكندرية – مركز الدلتا للطباعة .
١٠٠. مارى يريز اويب (٢٠٠٤):العلاج المعرفي السلوكي للمدمنين وأسرهم، ترجمة أيهاب الخراط –دورة تدريبية بمستشفى الصحة النفسية بمصر الجديدة، تابعة للأمانة العامة للصحة النفسية، وزارة الصحة، القاهرة .
١٠١. محمد رفقى عيسى (١٩٨٣) . النمو المعرفي عند جان بياجيه وعمل النصفين الكرويين للمخ . الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية، ٣ .
١٠٢. محمد علي السعيد (٢٠٠٨) :جودة البيئة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي للطفل،دراسة علي أحد أحياء السكن الفقير بمدينة القاهرة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس .
١٠٣. محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨١): تيارات جديدة في العلاج النفسي (ط ١) . القاهرة : دار المعارف .
١٠٤. محمد علي الخولى (١٩٨٥) . قاموس التربية (ط ٢). بيروت : دار العلم للملايين .
١٠٥. محمد محمد الشناوى (١٩٩٤)نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . القاهرة: دار غريب .
١٠٦. محمد علي السعيد السيد ٢٠٠٩، جودة البيئة وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي للطفل " دراسة علي أحد أحياء السكن الفقير بمدينة القاهرة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا والبحوث البيئية، جامعة عين شمس .
١٠٧. محمود عبد الفتاح نصر (١٩٩٠) . أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء علي كل من الابتكارية ومستويات النمو المعرفي رسالة دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس .
١٠٨. محمود غانم (١٩٩٥). التفكير عند الأطفال، تطوره وطرق تعليميه (ط ١) . عمان : دار الفكر للنشر .
١٠٩. محمود الزيادى (١٩٨٧)علم النفس الأكلينكى التشخيصي والعلاج – القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
١١٠. مفتاح محمد عبد العزيز (٢٠٠١) : علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة،القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

١١١. ناصر بن المحارب (٢٠٠٠)المرشد في : العلاج الأستعرافى السلوكي، الرياض : مكتبة دار الزهراء .
١١٢. نبيل حافظ (١٩٧٨) . نمو عملية التصنيف لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة عين شمس .
١١٣. هشام عبد الحميد (١٩٩٠) . فاعلية العلاج المعرفي في خدمة الفرد – في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لطلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان . .
١١٤. هشام محمد عبد الحميد الخولى (١٩٩٠) . علاقة كل من أسلوب التروي / الاندفاع والقلق بأداء تلاميذ التعليم الأساس في بعض مهام القوة والسرعة – رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة الزقازيق .
١١٥. هنرى و . ماير (ترجمة) هدى قناوى (١٩٨١) . ثلاثة نظريات في نمو الطفل . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
١١٦. هلا نعيم السعيد (٢٠٠٩) – فاعلية برنامج معرفي بيئي لتعديل بيئة الأطفال الذاتويين، رسالة دكتوراه،معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس .
١١٧. هوارد جاردنر (مراجعة) طلعت منصور (١٩٨٨) . تاريخ الثورة المعرفية . الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد السادس عشر، ٢ .
١١٨. وليم الخولى (١٩٧٦) . الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي . القاهرة : دار المعارف

ثانيًا :المراجع الأجنبيـ . ـة

1. Ammer, Jeram. J (1980)." Self – Management strategies to increase the performance of hyperactive, under achieving, sixth, seventh and eighth grade students and selective attention tasks ".
2. Dotoral Diss. Boston College, U.S.A
3. Aronald, S, Rex, F (1978)
4. " Comparison of cognitive training and response Cost Procedures in modifying Cognitive styles of impulsive "
5. Childern cognitive Therapy, 2, 167 – 182 .
6. Bornas, Xavier; Servera, Mateu (1992).
7. " Cognitive training Programs to Reduce Impulsivity – Related Achievement Problems: The Need of in-Classroom Interventions "
8. Learning and Instruction, V2 N2 P 82 – 100.
9. Beland, Kathy (1992):
   a. Second Step. A Violence – Prevention Curriculum.

b. Committe for Children, seatle WA.
c. Bonder, G, Millen, T (1986).
d. " Cognitive restructuring as an early stage in problem solving ".
e. Journal of Research in Science Teaching, 23, 8

10. Bryant, L; Budd, K (1982).
  a. " Cognitive – Instructional training to increase independent work performance in preshoolers."
  b. Journal of Applied Behavior analysis, 15, 2, 259 – 271 .
11. Burns, S (1982).
  a. " Young Children's Problem – Solving Strategies : An Observational Study. Alternative Assessments of Handicapped children" .
  b. Kennedy Center for Research on Education and Human Develepment Washington
12. Charles, E (1988).
  a. " An application of Cognitive – Behavioral Self – Control " Procedures with hospitalized adolescents, Diss. Abst .Intern, N.y. Helengreen way Publisher, 49, 50 1067.
13. Copleand, Ann, P; Reiner, Ellen, M; Jirkovsky, M (1984).
14. " Examining a Premise underling Self-Instructional techniques " Cognitive therapy " Dec. V8, b. P 619-629.
15. David C. Rimm; John C. Masters (1979):
16. " Behavioir therapy : Techniques and Empirical Findings;
17. Academic Press, London.
18. Davids, Glenwich, Ph, D; Rolph Borcas, Ph, D (1979)
19. Training impulsive children in verbal Self – Control by use of natural change agents.
20. Journal of Spical Education 13, 4.
21. Donald Meichenbawm (1974).
22. " Cognitive – behavior Modifcation ".
23. Morristown, N, J: General Learning A unit in university programs. Modular studies series.
24. Donald Meichenbowm (1976) .
25. " A cognitive – behavior Modifcation. Approach to Assessment " in Behavioral Assessment A practical Handbook.
26. Pergamon Press Oxford.

27. Dwnby, R. (1983).Development of Scale to Assess Attention Dificit
28. Disorder in children.91 Anaheim, CA, 26-30.
29. Finch, A, Spirito, A (1980).Use of cognitive training to change cognitive processes.Exceptional Education Quarterly, (1), 31 - 39 .
30. Gail, Digate; Michael H. Douglas; C, Harvey N. (1978).
31. Modifcation of impulsivity : Implications for improved efficiency in learning for exceptional children.The journal of Special Education, 12,4.
32. Gerald, Corey (1981).Theory and Practice of group counseling California : Cole publishing company, P. 337.
33. Guerra, Nancy; Slaby, Ronald (1990).
34. Cognitive Mediators of Aggression in adolescent offenders Intervention.
35. Developmental Psychology. V 27 N2 P. 26 - 77 .
36. Haddock, G; Peter, D (1996):
37. Cognitive- Behavioral interventions with Psychotic Disorders.
38. 11 New Fetterilane, London, EC, 4EE.
39. Hains, Anthony, A; Hains, Ann, H (1988):
40. Cognitive Behavioral training of problem - solving and impulse - control with delinquent adolescents.Journal of offender counseling - Services.
41. Rehoblition, 12, 2, 95 - 113.
42. Hayes, Simon, H (1979):
43. Under standing written problems instructions, W. Gregyed knowledge and cognitiveHills.
44. Jerome Kagan (1965):
45. Reflection - impulsivity and reading ability in primary grade children.
46. Child. Dev., 36, 609 - 629.
47. Jerome Kagan, Ernest Havemann (1966):
48. Psychology an InteroductionHarcourt Brace World, Ince. Newyork.
49. John P. Foreyt, G. Ken Goodrick (1981):
50. Cognitive Behavior TherapyIn Handbook of Innovative Psychotherapies

51. A Wiley-Interscience Publication. NewYork.
52. John, W (1988):
53. Treatment of adolescent depression with stress inoculation training.
54. DissertationAbstracts international N,y Helen Green Way Publisher, 49, 5.
55. Kopland. H; godock, B.J (1981).
56. "Disorders of Impulse Control." in modern synopsis Medical Psychology (DSM - III).
57. Kendall, Philip; Brasweel Lourn (1982).
58. " Cognitive Behiovral Self - Control therapy for children "
59. A components analysis ".
60. Journal of consulting and clinical Psychology. P. 672 - 689.
61. Kendall, Philip C. (1984).
62. " Cognitive Processes and procedures in Behavior therapy" in Annual Review of Behaviour therapy. Vol 9.
63. TheGuilford Press, New York.
64. Ken Good Rick, John P. Foreyt (1981).
65. " Cognitive Behavior Therapy" in Handbook of innovative " Psychotherapies.A Wiley - Interscience Puplication, Sons, New York.
66. Kevin B, Zook; Francis J, Divesta (1989).
67. Effects of overt controlled verbalization and Goal - Specific search on acquisition of Procedural Knowledge in problem solving.Journal of Educational Psychology 81, 2. 220- 225.
68. Kirby, Eduard, A, Horne; Arthur, M (1982).
69. Cognitive - Behavioral Modification with Hyperactive Attention Deficit disorders. childrenAssociation, 40, th, Washington, Dc. Au, 23 - 27.
70. Kurrtz; Beth. E. Borkowski; John G.1 (1987).
71. Development of strategic skills in impulsive and reflective children.
72. Toronto, Ontorio canada, p. 55- 82.
73. Mckinny, James. D; Kaskins, Ron (1980).
74. " Cognitive training and the development of Problem - Solving strategies ".
75. Exceptional Education quarterly. 1 (1), 41 - 51.

76. Peterson, Penelope, L (1989).
77. Teacher's Knowledge of student's knowledge in mathematics problem solving: correlational and case analysis
78. Journal of Educational Psychology. 81.2. 220-225.
79. Sheldon, Brain (1981).
80. Behaviour Modifiction "Theory, Practice and Philosophy.Tavistock, New York.
81. Shure, Myrna B, Healey; Kathryn N (1994).
82. Interpersonal Problem solving and Prevention in urban shcool children.
83. Tornto, Ontorio, Canada Augest 20 - 24.
84. William, Dean (1988).
85. A Comparison study of two cognitive treatment modalities crossed with selected myers brings personality typologies in the reduction of anxiety.Diss. Abst. Inter. (N.Y): Helen Greenway publisher, Vol, 49. N.5, p. 106
86. Winsler, Adam (1991) .Self - Regulation training and private speach in impulsive pre schoolers. Californial Conference. 150 .
87. Weinstein, C.; Husman, J. & Dierking, D. (2000) " self-regulation interventions with a focus on learning strategies ". In Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds), Hand. Book of self-regulation, sandiego, cA: Academic press. PP728-748 .
88. Wigfield, A. (1994) "The Role of children s achievement values in the self-regulation of their learning outcomes ". In Schunk, D.; Zimmerman, B.J. (Eds) Self-regulation of learning and performance, Hillsdale, NJ: Erlbaum, PP101-125.
89. Winne, P.(1995) " Inherent details in self-regulated learning ". Educational psychologist, V.30, PP173-187.
90. Wolfe, L.; Heron, T. and Goddard, Y. (2000) "Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities ". Journal of Behavioral Education. V.10, N.1, PP49-73.
91. Wolters, C. (1998) " Self-Regulated learning and college students regulation of motivation ". Journal of educational psychology, V.90, N.2, PP224-235

92. Wong, B.(2000) "Writing strategies instruction for expository essays for Adolescents with and without learning disabilities Topics in Language Disorders.V.20, N.4, PP29-44.
93. Zakay. D;Zipore, Bar-El; shulamith Kreitier (1984).
94. Cognitive orientation and changing the impulsivity of children.
95. U.S.A. Br.j. Educ. Prychol, 54 - 40 - 50.

□□□ □□□

الفهرس

دراسات الطفولة والصحة النفسية

هذا الكتاب

يمر الأفراد خلال نموهم بالعديد من الخبرات البيئية بالإضافة إلى أن استعداداتهم الوراثية التي تنحو بهما نحو التمايز في الفروق في الجوانب الجسمية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، ولا تعمل التربية فقط علي نقل المعرفة العلمية والإنسانية لهم، وإنما يمتد دورها أيضا إلى تدريبهم علي انتقاء المعرفة، وطرق التفكير ومعالجة المعلومات. ويختلف التلاميذ أثناء تناولهم للمقررات الدراسية حسبما يظهره أثناء ملاحظة أدائهم ويعكس سمات شخصياتهم، وقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة ما يوجد بين التلاميذ من فروق في مختلف جوانب الشخصية، وتركز اهتمامهم بصفة خاصة علي النشاط العقلي المعرفي، مما كان له أثر بالغ في التعرف علي كيفية تناول أو تجهيز التلميذ للمداخلات، ومن ثم طريقة إصداره للاستجابة علي النحو الملائم. ومما لا شك فيه تعتبر الاندفاعية أحد الأساليب المعرفية التي تؤثر في عملية التعلم . فالتعلم الناجح يتطلب العديد من العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير، والأطفال المندفعين يكون لديهم عجزا في تلك العمليات مما يسبب لديهم مشكلات تعليمية واجتماعية طويلة الأمد.



I.S.B.N.978-977-276-638-3



المكتب العربي للمعارف